Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9270395
Centre d'intérêt : 320

Echos du 25e anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation / coordination, Alison D'Anglejan, D. Rollande Sabourin. -- Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche, [1991?]
2 v. (195; 319 p.) : ill. ; 28 cm. -- (Collection spéciale) -- (Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation)

Titre de la couv. : 1965-1990 : échos du 25e anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation. Code : HIS-002. Comprend des bibliogr.

ISBN 2-920298-76-3

Vedette(s)-secondaire(s) : D'Anglejan, Alison, éd. • Sabourin, D. Rollande, éd. • Université de Montréal. Faculté des sciences de l'éducation. Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche

---

Descripteur(s) : Formation des enseignants • Histoire de l'éducation • Didactique • Reconnaissance des acquis • Français (Langue) • Langue écrite • Orthopédagogie • Multiculturalisme • Immigration • Education interculturelle • Formation pratique • Formation des formateurs • Stage • Attitude de l'enseignant • Supervision de l'enseignement • Rétroaction • Autoformation • Enseignement coopératif • Formation professionnelle

Identificateur(s) de sujet : Professionnalisme • Technique des incidents critiques

---

La présente publication rend compte d'un certain nombre d'activités organisées dans le cadre du 25e anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Elle permet de se familiariser avec l'histoire et l'évolution de la Faculté tout en réfléchissant aux enjeux et prospectives en sciences de l'éducation. Ainsi, le premier tome présente les débats d'un panel sur le professionnalisme en éducation, d'un forum sur les besoins actuels et futurs en formation des maîtres, d'un colloque sur la place de la didactique dans la formation des maîtres et d'une conférence organisée par le Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation sur la reconnaissance des acquis en français écrit au collégial. Le deuxième tome est consacré aux programmes facultaires de formation initiale des enseignants. Il aborde aussi la question de la réalité multi-ethnique et de son implication sur la formation des enseignants. La formation pratique des maîtres est longuement analysée avec des questions comme les stages, la formule coopérative, la supervision... La publication se termine par le compte rendu d'une table ronde sur la formation professionnelle des stagiaires.

Type de document :

1965-1990
Échos du 25e anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation

TOME 1

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche

9270395-A

LES PUBLICATIONS DE LA
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

COLLECTION SPÉCIALE

ÉCHOS DU 25e ANNIVERSAIRE DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Tome 1

COORDINATION : ALISON d'ANGLEJAN
D. ROLLANDE SABOURIN

Dépôt légal : 4e trimestre 1991
ISBN 2-920298-76-3
Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche

Comité des publications de la Faculté des sciences de l'éducation
Alison d'Anglejan, vice-doyenne aux études supérieures et à la recherche
André Brassard, président
Colette Dufresne-Tassé
Marie-Christine Paret

Secrétaire administrative : D. Rollande Sabourin

Dactylographie et mise en page : Josée Pasquini

Maquette de couverture : François Lagacé

Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
C.P. 6128, succursale A
Montréal (Québec)
H3C 3J7

Téléphone : (514) 343-5887
Télécopieur : (514) 343-2283

ÉCHOS DU 25e ANNIVERSAIRE

1965-1990

TOME I

TABLE DES MATIÈRES

Préface 5

M. Michel TRAHAN
Doyen de la Faculté des sciences de l'éducation 1985-1991

Le professionnalisme en éducation 7

Panel organisé par la Faculté et l'Association des diplômés en sciences de l'éducation - 16 mars 1990

Mme Thérèse LAFERRIERE 9
Université Laval

M. Jean-Marc MATHIEU 23
Fédération québécoise des directeurs et directrices d'école

Mme Lorraine PAGÉ 29
Centrale de l'enseignement du Québec

Liste des membres du Comité d'organisation 45

Besoins actuels et futurs en formation 47

Forum organisé par le Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation - 29 mars 1990

Allocutions d'ouverture prononcées par le doyen de la Faculté et par le directeur du Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation 49

Contenu des débats: Les grandes préoccupations des intervenants 51

Allocution de clôture prononcée par le Sous-ministre adjoint au ministère de l'Éducation du Québec 55

Synthèse générale 57

Liste des propositions émises à l'occasion du Forum 59

Liste des participantes et participants 63

Liste des membres du Comité d'organisation 67

Extrait du Journal Le Devoir - samedi 31 mars 1990 69

La place de la didactique dans la formation des maîtres 71

Colloque organisé par le Département de didactique - 14 mars 1990

"Le savoir enseignant et les fondements de la pratique du métier"
Louise LAFAYE, Claude LESSARD et Maurice TARDIF
Université de Montréal 73

"La formation disciplinaire dans l'expertise pédagogique"
André GIORDAN
LDES, Université de Genève 91

"Les raccourcis impossibles en enseignements des arts"
Jacques Albert WALLOT
Université du Québec à Montréal 117

"Le mythe de l'enseignement"
James V. HOFFMAN
Université du Texas 123

Liste des membres du Comité d'organisation 143

La reconnaissance des acquis en français écrit au collégial: Enjeux et procédures 145

Conférence organisée par le Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation - 13 mars 1990

Introduction 147

"L'évaluation des acquis: Quelques enjeux sociologiques"
Emile OLLIVIER
Université de Montréal 149

"La reconnaissance des acquis au collégial:
Le point de vue de la didactique"
Michel THERIEN
Université de Montréal 153

"La reconnaissance des acquis au collégial:
Le point de vue de l'évaluation"
Clément DASSA
Université de Montréal
Gilles TREMBLAY
Collège Marie-Victorin 159

Liste des membres du Comité d'organisation 177

Publications de la Faculté des sciences de l'éducation 179

LE 25e ANNIVERSAIRE DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Michel TRAHAN

La Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal célébrait en mars 1990 son 25e anniversaire; en effet, c'est le 17 mars 1965 qu'elle fut fondée par le Conseil d'administration de l'Université de Montréal suite à de fructueuses démarches menées par celui qui devait devenir son premier doyen, le professeur Gabriel LA ROCQUE. Jusqu'alors, l'essentiel de l'enseignement universitaire de la pédagogie dans le secteur francophone de la région de Montréal avait été assumé par des institutions privées affiliées à l'Université de Montréal: l'Institut pédagogique de la Congrégation Notre-Dame, l'Institut pédagogique Saint-Georges et l'École normale secondaire. Ce n'est qu'en 1961 que l'Université de Montréal créait l'École normale supérieure qui devait devenir l'une des constituantes de la Faculté des sciences de l'éducation quatre années plus tard. L'Université de Montréal avait auparavant consacré passablement d'énergies à cette question, mais les rapport produits entre 1953 et 1958 étaient demeurés sans suite. Le principe de la création d'une Faculté d'éducation avait d'ailleurs été voté par la Commission des études en octobre 1953, suite au rapport De Grandpré.

La lecture des textes officiels et des différents rapports produits entre 1953 et 1965 permet de dégager que les instances universitaires attribuaient clairement une double fonction à ce qui devait devenir la Faculté des sciences de l'éducation. La première fonction, à caractère plutôt disciplinaire, visait l'enseignement et la recherche en sciences pédagogiques. La deuxième fonction, à caractère plutôt professionnel, visait la formation et le perfectionnement des éducateurs (enseignants, cadres, spécialistes...).

La création de la Faculté des sciences de l'éducation, en 1965, constituait une réponse à des pressions sociales pour que, dans la foulée du rapport Parent, les universités francophones prennent en main la formation

professionnelle en éducation et favorisent le développement de l'enseignement et de la recherche en sciences pédagogiques. Le Québec francophone accusait alors un retard considérable par rapport à ce qui se faisait en éducation dans les universités, tant aux États-Unis qu'au Canada anglais. De plus, il devenait impératif pour l'Université de Montréal d'assurer une meilleure coordination des activités de formation offertes par ses diverses écoles affiliées et par l'École normale supérieure.

Il est intéressant de constater que les autres facultés d'éducation, tant à Laval qu'à McGill et à Sherbrooke, ont toutes été fondées à la même époque comme le ministère de l'Éducation du Québec. Ces décisions s'inscrivaient dans une démarche plus large qui visait à moderniser notre système d'éducation et, ce faisant, permettait de franchir des étapes majeures dans un processus de professionnalisation en éducation. En effet, la demande d'une meilleure formation pour les membres, d'une part, et l'engagement dans des activités de recherche, d'autre part, constituent deux étapes déterminantes du processus de professionnalisation pour tout groupe occupationnel.

Les célébrations de notre 25e anniversaire s'organisèrent donc en tenant compte du contexte de la fondation de notre Faculté. Certains événements s'intéressaient à l'histoire de la Faculté: panel des doyens, publication d'un livre sur la fondation de la Faculté et le premier décanat, remise d'un doctorat honorifique à l'un des maîtres d'oeuvre de la modernisation de l'éducation au Québec, l'honorable Arthur Tremblay... Quelques activités visaient davantage à rendre compte du chemin parcouru au cours de ces 25 années alors que plusieurs présentaient un caractère nettement prospectif: panel sur le professionnalisme en éducation, colloque sur la formation des maîtres, colloque du département de didactique, forum milieu-département du département d'études en éducation...

La présente publication rend compte d'un bon nombre de ces activités, ce qui permettra au lecteur de se familiariser avec l'histoire de la Faculté et son évolution tout en réfléchissant aux enjeux et prospectives en sciences de l'éducation. Je remercie toutes les personnes qui ont collaboré à l'une ou l'autre de ces activités.

LE PROFESSIONNALISME EN ÉDUCATION

PANEL ORGANISÉ PAR LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
ET L'ASSOCIATION DES DIPLÔMÉS EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
16 MARS 1990

LE PROFESSIONNALISME EN ÉDUCATION

Thérèse LAFERRIERE
Université Laval

Il m'est fort agréable de participer à cet événement soulignant le 25e anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et j'en remercie le comité organisateur.

Trois facultés d'éducation célèbrent cette année leur 25e, soit celles des universités de Montréal, de McGill et de Laval; c'est l'occasion toute désignée pour ces unités de réaffirmer leur raison d'être et de s'interroger sur elles-mêmes, leur mission étant multiple et posant nombre de défis...

Le thème abordé, *Le professionnalisme en éducation*, m'apparaît être on ne peut plus pertinent. C'est un thème de grande actualité sur la scène internationale et, au Québec, il nous faut d'autant plus l'aborder que nous sommes toujours en manque d'une politique provinciale en matière de formation des enseignants et des enseignantes.

Après plusieurs explorations visant à situer l'objet de mon propos quant au thème qui nous réunit ici aujourd'hui, j'opte pour une entrée "au singulier" dans l'exercice auquel nous sommes convié-e-s: c'est dire que je donnerai la préférence à l'expression ***l'éducation comme profession.*** Ainsi, mon présupposé sera que toutes les personnes ici présentes - et leurs collègues de travail - appartiennent à la même profession, l'éducation. Sur le même continuum, relatif au temps-contact avec l'apprenant-e, on retrouvera, à un bout, l'enseignant-e dont la tâche entière sera consacrée à un même groupe-classe et, à l'autre bout, le ou la chercheur-e se préoccupant d'approfondir un aspect ou l'autre du fait éducatif dans un contexte donné. Je suis portée à penser que par un dialogue perspicace, un optimisme prudent et des actions arrimées au corpus des savoirs (savoir théorique-savoir pratique), nous augmentons nos chances de faire progresser la pensée et l'agir de ceux et de celles qui choisissent l'éducation

On constate que les unités d'éducation laissent les praticien-ne-s sur leur soif. Plusieurs voudraient davantage voir les chercheur-e-s universitaires se pencher sur les problèmes concrets - cette demande est aussi faite à nombre d'écoles professionnelles - et aigus qui confrontent le monde de l'éducation ou, encore, plusieurs voudraient recevoir des jeunes diplômé-e-s de l'université mieux préparé-e-s, par exemple, aux réalités de la vie scolaire. Diverses raisons expliqueraient cette insatisfaction; entre autres, la définition même de la recherche qui prévaut en milieu universitaire et le manque de mécanismes de liaison entre l'université et les milieux de l'éducation. L'appréciation portée, découlant de l'insatisfaction ressentie, apparaît particulièrement sévère à ceux et à celles qui reconnaissent que, somme toute, les unités d'éducation n'ont que vingt-cinq années d'existence et que les universités n'ont accepté le mandat de la formation des enseignants qu'il y a vingt ans!

Le sénateur Arthur Tremblay, premier sous-ministre de l'Éducation, dégageait (1990), dans son propre bilan de la réforme de l'éducation au Québec, une "nouvelle" cible, après celle de la "scolarisation quantitative", vers laquelle diriger maintenant les efforts en éducation: la "scolarisation qualitative".

Même s'il est vrai que beaucoup a été accompli en peu de temps par les différents partenaires de la scène éducative, les besoins en matière d'éducation demeurent grands. Les professeur-e-s des unités d'éducation savent que de leurs travaux de recherche sont attendues des retombées positives sur les pratiques éducatives et sur les politiques de ces pratiques, elles-mêmes liées au bien commun des Québécois et des Québécoises. La spécificité même de leur contribution en contexte universitaire tient à la prise en compte des pratiques et des contextes éducatifs[1]. L'amélioration des pratiques est la préoccupation de toute unité universitaire qui, de par sa mission, s'occupe d'applications cliniques.

---

1. Voir G. J. Clifford et J.W. Guthrie, **Ed School: A brief for professionnal education**, University of Chicago, 1988.

comme profession. Je suis persuadée, par exemple, que nous pouvons tous et toutes profiter, toutes spécialités en éducation confondues, de l'amélioration de la condition enseignante.

Je remuerai donc notre sentiment d'allégeance (allégeance commune?) à cette profession dont la finalité est on ne peut plus élevée, dont la pertinence sociale ne fait aucun doute et dont la tâche ne peut être décrite de manière simpliste.

Pour ce faire, je vous ferai part, après un bref rappel des attentes et des acquis relatifs à la formation des professionnel-le-s de l'éducation, en particulier les enseignant-e-s, de la manière dont j'entrevois ce qui se présente maintenant à nous sur le chemin de la découverte de la complexité de la tâche éducative et de la recherche d'une plus grande qualité des pratiques. Mon point d'arrivée sera d'ordre stratégique, à savoir la suggestion d'une rencontre entre groupes intéressés pour y débattre de la nécessité pédagogique et sociale - et de leur faisabilité - de **plans de carrière** pour ceux et celles qui contribuent à l'oeuvre éducative en choisissant d'enseigner aux jeunes Québécois et Québécoises.

Les attentes et les acquis

Nées d'une double préoccupation pour l'étude scientifique des phénomènes se produisant dans le champ de l'éducation et pour l'amélioration des pratiques éducatives, perçues comme devant surtout préparer des praticien-ne-s, les facultés et les départements de sciences de l'éducation sont l'objet d'attentes variées, voire même conflictuelles:

1) développer un corpus théorique sur les phénomènes se produisant dans le champ de l'éducation;
2) formuler des possibilités éducatives qui auront pour effets d'inspirer ou d'instrumenter les futur-e-s professionnel-le-s de l'éducation;
3) engager la socialisation professionnelle de ceux et celles qui veulent faire carrière dans ce champ[1].

---

1. Les professeur-e-s des unités d'éducation "must be seen as researchers and scholars by university faculty, and as practitioners by the teachers in the community". R. Wisniewski et E.R. Ducharme, éditeurs, dans **The Professors of Teaching: An Inquiry.** Albany, N.Y.: State University of New York Press, 1989, p. 116.

Le devenir de la profession

Pour continuer d'ajouter contenu et forme aux pratiques éducatives, pour mettre encore plus de professionnalisme dans la pensée et l'agir relatifs à ce secteur, je suis de l'avis que l'intensification des liens entre les différents groupes voués à l'oeuvre éducative, incluant la mise en commun de leurs acquis, s'avère nécessaire. Autrement dit, je suis de ceux et de celles qui affirment que nous avons des défis d'intégration à relever: intégration entre chercheur·e·s, intégration des préoccupations des chercheur·e·s et des praticien·ne·s, incluant les décideurs, et intégration entre praticien·ne·s. Favoriser la convergence des efforts pour la construction de l'événement éducatif des jeunes et des moins jeunes - cet événement si intimement lié au renouvellement de la société québécoise -, n'est-ce pas l'ultime intention logée derrière l'événement qui nous réunit aujourd'hui?

De toutes les difficultés qui se présentent sur ce parcours, je soumets à votre attention celle relative à notre **ambivalence quant à la nature professionnelle de la tâche de l'enseignant-e.** Cette ambivalence transparaît dans des situations paradoxales comme les suivantes:

- alors que la relation entre l'éducation et la qualité de la vie nationale est mise en évidence, les enseignant-e·s ont soif de reconnaissance et aspirent toujours à un statut décent - un statut en harmonie avec leurs perceptions de leurs possibilités[1];
- on se demande toujours si travailler dans l'enseignement est une occupation ou une profession[2], si l'ensemble de nos choix, décisions et actions favorise la professionnalisation des enseignant-e·s - je rappelle ici la distinction établie par le doyen Trahan, à savoir une

---

1. Voir la thèse de doctorat de N'Golo Coulibaly, **La satisfaction au travail des enseignants des niveaux primaire et secondaire du système scolaire du Québec**, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1986.

2. La plus politique et la plus publique des professions!

professionnalisation allée vers le *'professionnalisme'* et non vers le *'corporatisme'* : ou, plutôt, la prolétarisation?[1] On peut, en effet, repérer des indices **et** de l'une **et** de l'autre tendance, créant ainsi deux réalités tout aussi vraisemblables.

Parmi les indices de 'professionnalisation', je m'en tiendrai aux trois suivants:

- nous avons réussi à hisser la formation initiale à l'université : phase I de la contribution de l'université à la professionnalisation[2];
- les professeures-s d'université ont produit un corpus substantiel de connaissances : le besoin était criant : et ils et elles ont tenté de favoriser, malgré les écueils rencontrés, son "appropriation" par les enseignant-e-s;
- le discours reconnaît maintenant un continuum de formation (formation initiale - initiation encadrée - formation continue).

Maintenant voici quelques indices qui laissent percevoir que la dimension professionnelle de la tâche des enseignantes et des enseignants n'est pas aussi développée qu'on pourrait le souhaiter:

- l'essence même du processus de formation professionnelle, à savoir qui y vient, ce qu'il ou elle apprend et comment l'évaluation qui en est faite, n'est pas encore dégagée[3];
- le corpus des savoirs communément acquis n'étant encore que peu spécifique: *il n'y a pas de langage propre à la "profession"* - celui-ci demeure "de sens commun";

---

1. Sur ce dernier point, le collègue Claude Lessard pourrait nous entretenir longtemps. Voir son article "L'évolution du corps enseignant québécois: 1960-1986". Dans **Revue des sciences de l'éducation**, 15 (1), 1989, pp. 43-71.

2. Voir le **Manifeste de la C.E.Q.**, 1969.

3. Le consensus est encore très faible en ce qui a trait aux éléments de base de la "culture professionnelle", à savoir ce corps de connaissances et ce répertoire d'habiletés qui fondent la pratique professionnelle en éducation.

- l'"initiation encadrée" des enseignant-e-s qualifié-e-s qui débutent n'est pas encore apprivoisée;
- l'enseignant-e, en plus d'avoir à s'arrimer aux grandes politiques éducatives et au discours sur l'excellence, doit survivre dans la bureaucratie scolaire, accepter les règles et les politiques qui diluent ses responsabilités (l'enseignement, une "demi-profession"[1]);
- enfin, la convention de travail répartit la tâche en minutes.

Malgré l'ambivalence qui persiste, la possibilité de franchir une nouvelle étape dans la professionnalisation de celles et de ceux en contact le plus étroit avec les apprenant-e-s (écoliers et élèves) relève présentement un certain nombre d'acteurs en éducation. Nous avons acquis les savoirs pour ce faire mais j'avance qu'il faudra porter davantage attention 1) au repérage des éléments essentiels du corpus de connaissances produites, 2) à la situation éducative et à ses lieux communs (qui enseigne quoi à qui et dans quel contexte[2]?, 3) à l'activité de l'élève et 4) à l'exercice du jugement "professionnel" de l'enseignant-e dans l'accomplissement de sa tâche. C'est en misant à la fois[3] sur les possibilités de la technologie et la capacité de pensée réflexive[4] de l'enseignant-e que la dimension professionnelle de la tâche de l'enseignant-e prendra de l'expansion[5].

---

1. L'école se structure: les administrateur-trice-s de l'éducation, voulant accomplir leurs tâches en matière de planification et d'évaluation des apprentissages de la manière la plus professionnelle possible, font des demandes de plus en plus systématiques et précises à l'endroit des enseignant-e-s. Le fait même du grand nombre d'enseignants et d'enseignantes n'est pas étranger à cette situation.

2. Joseph Schwab, "The Practical III: Translation into curriculum". Dans **School Review**, 81 (4), 1973, pp. 501-522.

3. Certain-e-s verront là deux logiques de formation qui nécessairement s'opposent...

4. Des chercheur-e-s oeuvrant dans le domaine de la formation des enseignants (initiale et continue) s'inspirent actuellement du modèle de formation professionnelle proposé par Donald Schön, dans **The Reflective Practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

5. Certains pays comme le Japon donnent à leurs enseignant-e-s des salaires parmi les mieux payés dans le secteur des professions. Ces enseignant-e-s sont à demi-temps dans une classe; l'autre moitié du temps, ils et elles peuvent ainsi s'engager dans du diagnostic, de la planification et diverses activités de formation ou de recherche.

Dans ma discussion ici du "professionnalisme en éducation", je suis très consciente de me concentrer sur les enseignant-e-s. Loin de moi, cependant, l'idée de diminuer les rôles des administrateur-e-s de l'éducation, des conseiller-ère-s d'orientation et des autres spécialistes tels les éducateur-trice-s d'adultes et les technologues de l'éducation. Ils et elles ont beaucoup à faire, dans leurs tâches et contextes respectifs, pour accomplir au mieux leur raison-d'être en tant que professionnel-le-s de l'éducation. Il est néanmoins désirable qu'ils et elles établissent des rapports de collaboration avec l'enseignant-e et ce, dans un souci réciproque d'aider l'autre à actualiser la dimension professionnelle de son acte.

S'il importait, pour l'évolution même de la société québécoise, de spécialiser les intervenant-e-s du champ de l'éducation - et ce fut le cas pour tous les champs d'études, de recherche et de pratique dans les années 60 - il apparaît requis maintenant à certain-e-s, et j'en suis[1], de se préoccuper des effets pervers (fragmentation et cloisonnement)[2] de la taylorisation des tâches, autrement dit, de la division du travail pratiquée depuis lors dans le secteur de l'éducation[3].

L'université a pris davantage l'allure d'une "multi-versité" au cours des vingt-cinq dernières années: multiplication des regroupements disciplinaires et des regroupements thématiques - ces derniers sont à la hausse et de plus en plus multi ou inter disciplinaires. J'avance, en accord avec Guy Avanzini[4], que, peu importe leurs divisions fonctionnelles, les

---

1. Voir le **Rapport sur la formation fondamentale**, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, août 1989.

2. Voir le **Rapport du Comité de l'étude sectorielle en éducation**, Conseil des universités, juin 1987.

3. Voir Thérèse Laferrière dans sa présentation de la conférencière Madame Rosette Côté, vice-présidente de la C.E.Q., à l'occasion de l'ouverture du deuxième Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, **Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation**, Éditions du C.R.P., Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 1989.

4. Guy Avanzini, **Introduction aux sciences de l'éducation**. Toulouse Cedex: Privat, 1987, p.64.

unités d'éducation doivent, au bénéfice de la formation offerte, favoriser la collaboration entre les spécialistes de leurs différents domaines et ce, dans leurs activités d'enseignement et de recherche[1]. Au bénéfice toujours de la formation qu'elles offrent, elles doivent aussi étendre cette collaboration de manière à rejoindre le mieux possible ceux et celles de la profession, réparti-e-s sur différents terrains.

C'est au raffermissement des liens entre l'université et les milieux, notamment le milieu scolaire, que je consacre maintenant la suite de mon propos.

La nécessité d'une collaboration accrue entre praticien-ne-s et chercheur-e-s est une perception de plus en plus partagée. Judge (1982), le Groupe Holmes (1986, 1990), le Carnegie Forum (1986), Clifford & Guthrie (1988), Wisniewski & Ducharme (1990) affirment tous[2] qu'à ce stade-ci de l'évolution des savoirs dans le champ de l'éducation, il importe de favoriser les liens entre les praticien-ne-s/chercheur-e-s et les chercheur-e-s/praticien-nes. Cette option, ou "solution", fait suite au constat que le lien qu'entretiennent "les grandes universités" avec les milieux d'éducation, principalement les écoles, est plus que ténu: elles s'en seraient détaché-e-s au delà "du seuil critique"!

---

1. Le ou les savoir(s) acquis de par les études et recherches universitaires oblige(nt) à une lecture plurielle de l'objet (multiréférentialité, selon l'expression de collègues français). Le présupposé ici est, bien entendu, que l'objet d'études des sciences de l'éducation est singulier - **le fait éducatif**.

2. Harry Judge, **American Graduate Schools of Education: A Report to the Ford Foundation**, 1982; The Holmes Group, **Tomorrow's Teachers** et **Tomorrow's Schools**. East Lansing, Mi.: Michigan State University, College of Education, 1986 et 1990; The Carnegie Forum on Education and the Economy, **A Nation Prepared**. New York, 1986; G.J. Clifford et J.W. Guthrie, op. cit.; R. Wisniewski et E.R. Ducharme, op. cit.

   Le bien fondé de vouloir rapprocher le savoir académique et l'expertise acquise sur le terrain est soutenu par des auteurs tels Edgar Schön, op. cit. et K. Zeichner et D.P. Liston, "Teaching student teachers to reflect", dans **Harvard Educational Review**, 57 (1), 1987, pp. 23-48.

Prenons le cas du transfert des connaissances. Les problèmes qui y sont liés sont, en partie du moins, explicables par le peu de médiations observées, somme toute, entre les acquis des universitaires et les acquis des praticien-ne-s. Des affirmations telles les suivantes en témoignent: 1) les écoles ont des normes et des exigences différentes de celles de l'université; 2) le milieu scolaire et l'université ont respectivement leurs propres attentes concernant la préparation à donner aux futur-e-s enseignant-e-s (buts, programmes, méthodes, problèmes liés au contrôle de la classe, etc.)[1]; 3) la théorie s'oublie facilement; 4) peu de modeling est offert durant les cours[2]; 5) la supervision n'est souvent pas en lien avec la pédagogie prônée (notions et principes) dans les cours.

Diverses formes de médiation[3], réalisées dans un climat de collaboration pourraient favoriser la transformation de l'écologie de notre

---

1. Une collaboration réussie entre ces deux cultures transformerait le rapport de forces mis en évidence par certaines recherches ayant repéré un processus de "double-socialisation". Voir l'article de K.M. Zeichner, "Myths and Realities: Field-Based Experiences in Preservice Teacher Education" dans **Journal of Teacher Education**, 31 (6), 1980.

2. Les jeunes enseignant-e-s, on le sait, rencontrent des échecs à leurs débuts. Par crainte des erreurs, ils et elles ont tendance à se conformer aux pratiques d'un-e enseignant-e associé-e qu'ils ou elles ont connu en stage et "à coller" aux normes de l'école (voir G.G. Wehlage, "Can Teachers Be More Reflective About Their Work? A Commentary on Some Research About Teachers". Dans B.R. Tabachnick, T.S. Popkewitz et B.B. Szekely, éditeurs, **Studying Teaching and Learning**, New York: Praeger, 1981, pp. 101-113). À l'université, on n'arrive guère à fournir, vu entre autres le ratio professeur-étudiant-e-s, un modèle consistant de ce dont nous faisons la promotion dans nos discours. Nous ne pouvons certainement pas déplorer le fait que les étudiant-e-s s'attendent à voir à l'oeuvre leurs professeur-e-s; ce qui est à déplorer, ce sont les conditions de travail reliées à la fonction enseignement. À cet égard, le cas des professeur-e-s d'éducation est unique sur les campus universitaires. Voir aussi Zeichner et Liston, 1987, op. cit.

3. Le modèle médical (hôpitaux rattachés aux facultés de médecine) est suggéré. Établir des protocoles d'entente université-institution(s) scolaire(s) est un premier pas. Créer, à l'université, des séminaires d'intégration (analyse de situations pratiques et résolution de problèmes) ou, sur le terrain, des groupes de praticien-ne-s et de novices, de praticien-ne-s expérimenté-e-s et de praticien-ne-s/chercheur-e-s appelé-e-s à travailler ensemble un même problème d'intervention sont diverses voies de médiation.

enseignement et de notre recherche et, ainsi, réduire la distance entre le "théorique" et le "pratique". La conjoncture s'y prête peut-être davantage mieux aujourd'hui[1] : nous avons un corpus de connaissances, nous avons des enseignant-e-s compétent-e-s, nous avons des projets d'écoles associées et nous avons une préoccupation commune : la relève.

Une pratique qui se répand, celle d'intégrer des enseignant-e-s associé-e-s aux activités de formation et de recherche

Le triangle "formation initiale - formation continue - recherche" inspire et guide des initiatives de collaboration avec des institutions scolaires et, plus spécifiquement, avec des enseignant-e-s associé-e-s, et ce, en Angleterre, en Australie, aux États-Unis, au Canada, au Québec et ailleurs. En ce sens, la collaboration université-milieu dans le champ de l'éducation ne fait pas exception aux tendances observées en recherche appliquée dans les différents secteurs de l'université[2].

Pour les chercheur-e-s dont l'objet d'étude est la situation éducative, telle que définie ci-haut, l'intérêt de travailler en collaboration avec des enseignant-e-s chevronné-e-s[3] devient encore plus manifeste : voir les travaux de Yinger (1986) sur la pensée des enseignant-e-s, de

---

1. On se rappelle que des inquiétudes étaient exprimées dès 1974 quant à l'intégration théorie-pratique par le Conseil des universités dans un document intitulé **Quelques problèmes relatifs à l'intégration de la formation des maîtres à l'Université**.

   Maintenant, des projets d'école associées naissent. Voir le projet de Michel Carbonneau, directeur des programmes de formation des enseignants, FSE, Université de Montréal.

2. Le financement de la recherche se fait en référence directe à l'application (voir les mandats des nouveaux instituts de recherche).

3. L'emprunt aux méthodes ethnographiques permet à des chercheur-e-s d'être informé-e-s par des praticien-ne-s chevronné-e-s et ce, à la manière dont des individus-clé informent les ethnographes préoccupé-e-s de repérer les thèmes et patterns culturels d'une société donnée.

Clandinin et Connelly (1986)[1] sur le savoir pratique en situation et, plus près de nous, de Van der Maren (cf. sa notion de "savoir stratégique"); voir aussi les travaux de ceux et celles qui, à la suite de Schön (en formation professionnelle) mettent leurs énergies à l'analyse des pratiques (réflexion-dans-l'action et réflexion-sur-l'action)[2]. Selon Carr & Kemmis,

> "C'est en les théorisant que les pratiques acquièrent leur sens et c'est en étant pratiquées que les théories acquièrent leur pertinence historique, sociale et matérielle. La théorie ne peut qu'être des mots et la pratique des comportements muets; la théorie et la pratique se constituent mutuellement"[3].

Côté formation, des unités d'éducation du Québec font plus fréquemment appel à des enseignant-e-s compétent-e-s pour superviser les stagiaires en enseignement[4]. La question des modes de sélection et la question des modes de reconnaissance de ces enseignant-e-s, que l'université associe à son entreprise de formation initiale, ne sont cependant pas pour autant réglées. On se rappelle que, dans son Avis au Ministre sur le

---

1. R.J. Yinger, "Examining Thought in Action: A Theoretical and Methodological Critique of Research on Interactive Teaching". Dans **Teaching and Teacher Education**, 2 (3), pp. 263-282; D.J. Clandinin et E.M. Connelly, "Rhythms in Teaching: The Narrative Study of a Teacher's Personal Practical Knowledge of Classrooms". Dans **Teaching and Teacher Education**, 2 (4), pp. 377-387.

2. C'est dire que des efforts de recherche sont maintenant consacrés à l'étude de l'épistémologie de la pratique enseignante, i.e. le comment se manifeste l'intentionnalité de l'enseignant-e en cours de planification, d'improvisation et d'évaluation de son action.

3. Cité par Stephen Kemmis in "Some Ambiguities of Stenhouse's Notion of 'The Teacher as Researcher': Towards a New Resolution". Communication présentée à The Lawrence Stenhouse Memorial Lecture, Annual Meeting of the British Educational Research Association, University of Newcastle Upon Tyne, 30 août - 2 septembre, 1988.

4. Quelques expériences conduites au Québec nous indiquent, d'après les témoignages mêmes d'interlocuteur-trice-s du milieu scolaire, que la supervision (ou "co-vision") d'enseignant-e-s permet aux enseignant-e-s de se sentir valorisé-e-s, de se ventiler par rapport à leurs routines, de retourner à leur groupe-classe avec un enthousiasme renouvelé. Ces personnes associent leur expérience en supervision à des activités de ressourcement.

secteur de l'Education, le Conseil des universités (1987) a recommandé que soient libéré-e-s sur leur temps de tâche les enseignant-e-s qui travaillent à la supervision des stagiaires en enseignement. Il est à souhaiter que les différents projets visant à explorer des modèles de collaboration université-milieu (formation et recherche), actuellement en cours de réalisation, favoriseront l'application de cette recommandation.

Depuis une quinzaine d'années, des universités américaines participent à des programmes d'initiation encadrée d'enseignant-e-s débutant-e-s[1]. Ces programmes font largement appel à des "mentors" ou à des "master teachers" --ces enseignant-e-s continuent d'enseigner à quelque 60% de leur temps. Les jeunes enseignant-e-s se voient donner, d'abord, un statut d'interne... Ils et elles n'ont pas une tâche pleine d'enseignement, ce qui leur laisse du temps pour de la formation[2]. Parmi les avantages de ces programmes, il est soutenu que les enseignant-e-s qui débutent sont ainsi mieux protégé-e-s contre les pressions habituelles de survie et davantage en position de préserver "leurs acquis universitaires" et, peut-être même, leurs idéaux!

Au Québec, veut-on aller dans cette direction? Accueillir cette question favorablement c'est, cependant, ouvrir la possibilité du **plan de carrière en enseignement** - s'étendant de l'entrée en formation initiale jusqu'à des fonctions d'enseignant-e chevronné-e. C'est accepter la notion de "tâches différenciées".

---

1. Robert Dreeben (1970) traçait un portrait morose de la situation du ou de la jeune débutant-e lorsqu'il a écrit: "...coupé-e de ses sources de savoir théorique et appliqué, isolé-e des collègues et des administrateur-e-s, il ou elle est laissé-e à sa propre initiative..." p. 129, dans **The Nature of Teaching: Schools and the Work of Teachers**, Glenview: Illinois, Scott, Foresman & Co. Depuis, ce constat a été repris nombre de fois dans les années 70 et 80 et, à l'appui de ceux-ci, quelque 40 états américains ont établi des programmes d'initiation encadrée.

2. La première tâche des jeunes enseignant-e-s devient celle d'apprendre (voir R.J. Yinger, "Learning the Language of Practice". Dans **Curriculum Inquiry**, 17(3), 1987, pp. 293-318). L'enseignement y est vu comme un processus soutenu de réflexion (Schön, 1983, op. cit.). L'enseignant-e débutant-e n'est plus alors laissé-e à sa naiveté et à sa bonne étoile au début de sa carrière.

Chez nos voisins du sud, les "plans de carrière" sont vus comme la clé à l'amélioration des pratiques éducatives[1]. Des plans de carrière sont établis, entre autres, dans les nouvelles "professional development schools"[2]. Celles-ci sont des écoles régulières qui, associées à des universités, deviennent des lieux de formation d'enseignant-e-s.

Vouloir la libération d'enseignant-e-s chevronné-e-s sur leur temps de tâche pour qu'ils et elles s'impliquent dans des activités de formation ou de recherche, c'est vouloir élargir et "dés-aplatir"[3] la tâche de l'enseignant-e. Est-on prêt à reconnaître 1) qu'il y a des "novices" qui ont besoin d'initiation encadrée? 2) qu'il y a des enseignant-e-s qui ont des choses à apporter à des jeunes praticien-ne-s et à des chercheur-e-s?

Une proposition: débattre entre partenaires impliqués de la pertinence et de la faisabilité d'un plan de carrière pour les enseignant-e-s du Québec

L'Exécutif de l'ADEREQ (Association des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation) s'offre pour organiser un débat sur la question du plan de carrière ... Des aspects comme les suivants pourraient alors y être discutés:

- La mobilité à l'intérieur même de la tâche de l'enseignant-e: les pros et cons?

- Les conditions de réussite en contexte québécois de plans de carrière en enseignement? Quels pourraient en être les "effets pervers"?

---

1. Voir les rapports du Groupe Holmes et du Carnegie Forum, publiés en 1986 (op. cit.); plus spécifiquement, voir le "Tennessee's Career Ladder Plan", le "Charlotte-Mecklenburg Teacher Career Ladder Plan" (Caroline du Nord) ou, encore, le "California's Mentor Teacher Program".

2. The Holmes Group, **Tomorrow's Schools**. East Lansing, Mi.: Michigan State University, College of Education, 1990.

3. Emprunt fait au collègue et chercheur Claude Lessard, de l'Université de Montréal, qui utilise l'expression "carrière plate".

Les syndicats et le ministère de l'Éducation seraient-ils ouverts à négocier, dans une prochaine convention de travail, les conditions d'un plan de carrière en enseignement? Les universités sont-elles prêtes à légitimer et à intégrer, dans le corpus des savoirs "reconnus universitaires", les savoirs pratique et praxique des enseignant-e-s?

Comme professeur-e-s d'université, sommes-nous prêt-e-s à accepter que, pour être promu-e ou obtenir une sabbatique, nous ayions à satisfaire un critère de présence dans le milieu - voir le standard proposé au Texas (un minimum de 90 heures dans une école accréditée et ce, à chaque 7 ans)?

Aujourd'hui, notre réponse individuelle à ces questions traduit vraisemblablement déjà, en toute intimité, notre perception de la pertinence, ou non, de raffermir les liens avec le milieu...

Voilà de nouveaux défis pour notre esprit d'aventure et notre créativité et, en plus, notre capacité d'adaptation.

Avons-nous rendez-vous?

LE PROFESSIONNALISME EN ÉDUCATION

Jean-Marc MATHIEU
Fédération québécoise des directeurs et directrices d'école

Mesdames, Messieurs.

D'entrée de jeu, vous me permettrez quelques vocalises avant d'entreprendre le sujet autour duquel nous pourrons échanger nos points de vue. Tout d'abord, permettez-vous d'entendre tout le plaisir que j'éprouve de participer à l'activité que l'Association des diplômés en sciences de l'éducation de l'Université et la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal ont organisée dans le cadre des activités célébrant le 25ième anniversaire de sa création. Je considère cette invitation comme un privilège et je vous en remercie.

Ma deuxième vocalise se rapporte à des précisions quant à l'organisme que je représente, la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'école, leurs adjoints et adjointes, des écoles primaires et secondaires publiques des commissions scolaires francophones de tout le Québec à l'exception de deux groupes: les personnels de la direction des écoles de la CECM et ceux de la région administrative 03, ceux et celles des villes et villages entourant la ville de Québec. Nous représentons environ 2 450 personnes regroupées en 25 associations régionales autonomes. Le pacte fédératif intervenu entre nous a pour objectif la défense des membres, la défense et la promotion de notre profession et le développement économique et social du personnel de la direction des écoles. Les vocalises étant faites, intéressons-nous à notre sujet: "le professionnalisme en éducation".

Une première caractéristique de cette profession réside dans le fait qu'elle s'exerce dans un contexte social pluraliste et généralement mieux informé, dans une situation économique contraignante et une volonté politique manifeste de décentralisation des pouvoirs d'orientation vers les milieux. Cette volonté politique veut obliger de plus en plus d'efficacité,

d'efficience dans l'exercice de la profession. Donc, l'établissement d'enseignement devient un système ouvert faisant partie d'un supra-système, la société, qui génère en retour sa raison d'être.

Comme toutes les professions qui se sont hissées au rang de "profession", la profession d'enseignant et d'enseignante nécessite un service indispensable qui requiert des compétences de savoir ou de savoir-faire spécialisé et comporte un engagement personnel et une responsabilité sociale davantage intéressée par les personnes que par les choses. À juste titre, leur formation passe par un certain nombre de sujets ou de points de formation que j'énumère rapidement: psychologie des apprenants, matière enseignée, processus d'apprentissage, présentation de la matière en classe, préparation des cours et du matériel pédagogique, évaluation des apprentissages, motivation des apprenants, animation des groupes, aide aux personnes en difficulté d'apprentissage, modification des comportements, analyse de la portée de l'enseignement et j'en oublie sûrement beaucoup d'autres. Voila une respectable énumération sur laquelle on puisse se baser pour réclamer, à juste titre, le statut de professionnel. Tout n'est pas dit. Il faut retoucher le perfectionnement, la mise à jour de leurs habiletés et connaissances, le stage probatoire. Nous avons besoin que l'acte professionnel d'éduquer et d'enseigner, cette tâche qui procure un service essentiel à la société, puisse s'exercer à l'intérieur d'une grande marge de responsabilité et d'autonomie ce qui ne veut pas dire négliger l'encadrement et la supervision. Un fait tend à demeurer. Toute personne pour se réaliser a besoin de satisfaire la nécessité de se sentir utile, performante ou en voie de le devenir, bien intégrée dans un mécanisme de réalisation de sa propre personne produisant un bien apprécié de ses utilisateurs et clients.

J'utiliserai ici quelques comparaisons qui, malgré le fait que les comparaisons ont tendance à être vicieuses, permettent de mettre en relation certaines évidences qui facilitent la compréhension. La profession s'exerce dans un système ouvert. Plus les gens qui la critiquent ou qui la décrient ont l'impression de connaître le domaine, moins la reconnaissance professionnelle est évidente. C'est ainsi que les usagers ou leurs parents vont se permettre de mettre en doute plus facilement l'enseignant et l'enseignante de français, d'initiation à la vie économique, de formation

personnelle et sociale pour ne citer que quelques domaines. Lorsqu'il s'agit des sciences ou de la mathématique des niveaux supérieurs, il devient plus difficile d'opiner et l'appréciation générale des personnes et de leur acte professionnel passe déjà par un certain mystère et impose un certain respect. Je refuse de parler de l'identité et de la reconnaissance professionnelle obtenue par la nécessité d'assurer nos fonctions vitales ou de survie, par exemple celle des docteurs en médecine comparée à celle des docteurs en philosophie ou en éducation.

Je ne pense pas que la rémunération et les conditions d'emploi des professionnels de l'éducation en général soient rendues au même niveau que leur effort de formation, de perfectionnement, de mise à jour et de compétences. Est-ce dû à des incapacités de payer qui elles sont fonction de l'appréciation du service rendu ou des choix budgétaires de ceux qui nous gouvernent? D'inlassables et régulières discussions dans un mécanisme dit de négociation permettent mal de faire de grandes ouvertures conduisant à une identité et à une reconnaissance professionnelle nécessaire à la juste appréciation de la profession et de celles et ceux qui la pratiquent.

Quelles sont les avenues à paver pour atteindre le professionnalisme en éducation? Tout d'abord, une mise en ordre et en priorité des résultats à atteindre dans la formation intégrale des individus et des moyens pour y parvenir. L'établissement d'enseignement ne pourra pas toujours être la réponse à la plupart des problèmes globaux de notre société. Comment demeurer une école axée sur sa mission éducative de base et aussi répondre aux demandes pressantes de l'environnement et des clientèles qui fréquentent nos écoles? Comment gérer la délégation des responsabilités des parents dans une époque où les enfants ont plusieurs parents par opposition à nos moyens qui ressemblent plus à l'époque où les parents avaient plusieurs enfants?

Une des avenues à explorer passe par le dégrèvement de cours à périodes fixes pour permettre un ressourcement ou une mise à jour permanente des milieux de formation des maîtres et des enseignants eux-mêmes. Ainsi, des séjours prévus et planifiés dans une école primaire ou secondaire permettraient aux professeurs des universités de soutenir

leur préoccupation, leur connaissance et la pertinence de leur enseignement à des enseignants de ces ordres d'enseignement qui à leur tour pourraient retourner régulièrement à l'université.

La mise sur pied d'un organisme semblable à une corporation professionnelle favoriserait aussi le développement du professionnalisme en éducation. Le Conseil supérieur de l'éducation, dans un de ses avis, invite cette profession à se donner une telle structure. Celle-ci pourrait se charger d'assurer le contrôle de l'accès à la profession et de la pratique professionnelle, établir et soutenir la respectabilité des membres en édictant des standards professionnels, des programmes de formation, des règles de conduite et des sanctions tout en assurant l'autonomie et la responsabilité des membres en tant qu'individu et en tant que groupe.

Un dernier élément, plus difficile à atteindre, réside dans la diminution du rôle de l'État au profit d'une corporation professionnelle ou d'un organisme ayant la même fonction pour certains aspects de la profession. Plusieurs contreperformances des corporations professionnelles nous suggèrent de bien vérifier les avantages et les inconvénients d'une telle formule pour les usagers et les clients des membres d'une profession. La réponse réside peut-être dans un partage de ses responsabilités entre l'État et des représentants des principaux partenaires du réseau de l'éducation. L'État pourrait désigner les diplômes tout en laissant à une corporation professionnelle la responsabilité d'admettre au droit de pratique, par exemple. Tant que l'État jouera seul tous les rôles généraux (corporation professionnelle, employeur...) il sera difficile d'améliorer l'identité et la reconnaissance professionnelle à moins qu'il ne développe ses habiletés à y parvenir à l'intérieur d'un plan d'action préparé à partir d'objectifs précis et de moyens financiers suffisants. Il ne s'agit pas pour moi de blâmer ou de porter des jugements de valeur sur le ministère de l'Éducation qui l'an dernier fêtait ses 25 années d'existence. Je rappelerai seulement que la nature ayant peur du vide, l'État a occupé et développé tout le terrain que d'autres n'ont pas su occuper. Cette réforme en éducation au Québec, qui était plus que nécessaire, et la création du ministère de l'Éducation se sont avérées une expérience très enrichissante. La suite devrait passer par un partage mieux organisé avec tous les

partenaires du réseau sur les articulations majeures du professionnalisme en éducation.

J'espère avoir apporté mon humble contribution à notre sujet "le professionnalisme en éducation" et je vous remercie de votre accueil. Longue vie à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal!

LE PROFESSIONNALISME EN ÉDUCATION

Lorraine PAGÉ
Centrale de l'enseignement du Québec

Je voudrais d'abord remercier la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et l'Association des diplômés en sciences de l'éducation de l'Université de Montréal d'avoir eu l'amabilité de m'inviter à vous livrer le point de vue de celles et ceux qui font l'école au quotidien sur "le professionnalisme en éducation". Je crois que ce point de vue n'est pas seulement un élément nécessaire dont il faut tenir compte parmi d'autres, mais davantage une vision essentielle de la question puisque, somme toute, c'est de nous dont il est question.

Il m'apparaît en tout premier lieu nécessaire de vous signaler qu'il y a deux approches dont je ne veux pas traiter longuement - parce qu'elles sont des fausses pistes, des mirages bien plus que des réalités, des façons d'éviter les vrais débats bien plus que des solutions aux problèmes.

Tout d'abord celle qui consiste à réclamer la constitution d'une corporation professionnelle pour les enseignantes et les enseignants. C'est à mon avis la moins efficace et la plus trompeuse dans le processus de professionnalisation.

Cette question de la corporation professionnelle, dont je parle pour mieux l'éliminer, n'est pas récente dans les débats qui traversent le monde de l'éducation. Faut-il rappeler qu'il y a 45 ans bientôt, l'organisation que je préside était une corporation professionnelle en même temps qu'une organisation syndicale? Qu'elle est familière avec ce genre de discussion, que son évolution l'a amenée à renoncer à la dimension corporative, et qu'elle est encore de nos jours interpellée à des fréquences et à des intensités variables, mais de manière fort répétitive sur l'importance de refaire le chemin inverse à celui parcouru, ou encore à ce qu'il y ait, à ses côtés et en plus d'elle, une corporation professionnelle pour les enseignantes et les enseignants.

Les corporations ont, en théorie, le mandat et les pouvoirs de défendre l'intérêt public en se centrant sur la surveillance des actes professionnels posés individuellement par leurs membres. J'apprenais tout dernièrement, sans grande surprise d'ailleurs, qu'il n'y avait pas un pour cent des plaintes logées à la Corporation des médecins qui avaient une chance d'aboutir et de donner raison aux plaignantes et plaignants.

En réalité, les corporations professionnelles actuelles jouissent bien sûr de pouvoirs fort étendus, mais elles s'en servent quasi exclusivement pour défendre et protéger leurs membres et leur profession. Comme un syndicat. Mais avec des pouvoirs en plus. Et une conscience sociale en moins. Est-il nécessaire de rappeler que la Corporation des médecins s'est opposée à l'assurance-maladie, que le Barreau du Québec n'a pas grande considération pour l'aide juridique, et que les corporations sont bien silencieuses quant à l'avenir des services publics et quant aux conséquences des politiques gouvernementales sur les services à la collectivité.

La seconde approche que je voudrais écarter, c'est la présumée opposition qui existerait entre "syndicalisme" et "professionnalisme", d'aucuns prétendant que les deux notions seraient mutuellement exclusives.

Ces personnes ne sont, de toute évidence, pas venues à une réunion de la CEQ depuis fort longtemps. Je reconnais volontiers qu'à une certaine époque la dimension professionnelle de l'action syndicale a occupé moins d'espace qu'elle n'en occupe aujourd'hui. Mais en plus d'être complètement révolue - notre Congrès de 1988 affirmant par exemple que le mandat syndical s'appuie sur l'action revendicative, l'action professionnelle et l'action sociale et politique - cette période n'aura pas duré bien longtemps, le naturel étant "revenu au galop". Le visage professionnel, la CEQ l'a pleinement intégré aujourd'hui. Ses débats, ses réflexions, ses prises de position, ses recherches, ses combats même ont fait davantage pour l'éducation que quiconque, ministres et corporations professionnelles réunis.

Parfois sur-le-champ, parfois avec plusieurs années de décalage, l'apport de notre organisation au système d'éducation québécois devient universellement reconnu. Le rapport du Conseil supérieur de l'éducation de

1984 sur la condition enseignante, référence obligée de toute discussion sérieuse sur le professionnalisme en éducation, n'est-il pas la résultante de dizaines de réflexions, de témoignages et de cris du coeur véhiculés dans les mémoires des syndicats de la CEQ? Nos approches et nos positions sur l'intégration des communautés culturelles, sur l'enseignement en milieux défavorisés, sur l'éducation à l'enfance en difficulté, sur les rythmes d'apprentissage, sur la douance, sur l'organisation scolaire, sur la langue d'enseignement et l'enseignement des langues, sur l'éducation préscolaire, sur l'enseignement professionnel, sur l'éducation des adultes, sur l'évaluation, sur l'éducation sexuelle ou l'enseignement des spécialités au primaire et tant d'autres ne constituent-elles pas des apports considérables à l'amélioration du service public d'éducation et, donc, la démonstration d'un professionnalisme indiscutable?

Ces deux fausses pistes écartées, j'en viens au coeur de mon propos que je vous livrerai sur une base très pragmatique. Bien sûr, avant de préparer mon exposé j'ai lu et relu quantité d'articles, de recherches, de travaux; de chez nous et d'ailleurs; beaucoup d'entre eux remarquables. Mais plutôt qu'un exposé, j'ai choisi de vous livrer un témoignage, de vous dire un peu comment se situent les enseignantes et les enseignants. Pour ce faire, je vous citerai deux rapports, l'un du Conseil supérieur de l'éducation, l'autre du Conseil des Universités.

Dans le premier, on peut lire:

> "(...) les enseignants ont collectivement, et parfois de façon pathétique, proclamé avec force qu'ils se considèrent des professionnels de l'enseignement, qu'ils désirent être traités comme tels et que, même s'ils ne peuvent assumer toute la responsabilité de l'éducation des jeunes, étant des intervenants parmi d'autres, leur rôle doit être reconnu socialement à sa juste valeur. Ils réclament, selon les termes du mémoire de la CEQ, "que s'ouvre une ère de respect et de "reprofessionnalisation" de leur travail, "la restauration" de leur "droit de représentation", "le droit d'être entendus et pris en

considération" comme "interlocuteurs systématiques et responsables"".

Et dans le second:

> "Tant et aussi longtemps que les enseignants n'auront pas le sentiment d'exercer un acte professionnel de première importance dont la responsabilité leur incombe en propre, et tant et aussi longtemps que l'image qu'ils projettent collectivement ne sera pas conforme à cet idéal, la condition d'enseignante en sera d'autant difficile".

Je voudrais préciser ici qu'il ne s'agit pas de reconnaissance factice, verbale et protocolaire.

En 1981, le ministre Camille Laurin, dans son discours "L'enseignante et l'enseignant, des professionnels", visait effectivement à démontrer que les enseignantes et enseignants étaient des professionnels, parce que leur travail était essentiel à la collectivité et exigeait des compétences spécifiques, qu'on leur reconnaissait un droit de pratique exclusive, l'acte pédagogique comportant des exigences spécifiques, et que les enseignantes et enseignants disposaient d'une large autonomie professionnelle (!!!).

Sans doute dans la foulée de cette reconnaissance de leur statut de professionnelles et professionnels, quelques mois plus tard la "matraque" du décret et des lois spéciales assommait les enseignantes et enseignants du Québec...

Les cicatrices de cette époque ne sont toujours pas disparues. Les enseignantes et enseignants méritaient vraiment mieux que cela, car le professionnalisme existe bel et bien dans le monde de l'éducation, chez les membres de la CEQ. Car fondamentalement, le professionnalisme réfère davantage à un état d'esprit, à une conscience qu'à l'appartenance à un groupe régi par des règles essentiellement protectionnistes.

En ce sens les enseignantes et les enseignants, tout autant que les autres catégories de personnel de l'éducation, peuvent être considérés comme des professionnels à cause de leur intérêt pour leur métier, de la qualité du travail qu'ils accomplissent bien qu'ils oeuvrent dans un contexte souvent difficile et qu'il soit si peu reconnu.

La valeur reconnue au statut de l'enseignante et de l'enseignant n'est-elle pas en lien direct avec la valeur accordée à l'éducation dans la société?

La tendance à la professionnalisation ne s'accentue-t-elle pas de pair avec celle de la spécialisation du travail dans la société? On veut se voir reconnaître, par une étiquette ou une autre, l'exclusivité de certaines compétences, de certains champs d'action. "Fiez-vous à des experts, à des professionnels" (rarement au féminin), nous dit la publicité à tout propos, autant pour nous vendre un silencieux que de l'aspirine. On stratifie, on segmente, on cloisonne son territoire exclusif.

Si certaines enseignantes et certains enseignants réclament le statut de professionnelle ou professionnel, n'est-ce pas parce qu'elles et ils sentent souvent leur champ de compétence envahi? Bien sûr, tout le monde sait comment "élever des enfants" (mais qui en voudrait 25 ou 30 à la fois?), mais qui irait dire au plombier comment réparer une fuite? Pourquoi l'enseignante ne se verrait-elle pas reconnue comme professionnelle de l'éducation alors que Speedy est le professionnel du silencieux?

Je sais qu'il existe plusieurs thèses sur les composantes de l'étiquette "professionnelle". On y retrouve la compétence, l'autonomie, l'engagement, l'identification, l'éthique, les standards, le niveau de revenu, l'appartenance corporative, la reconnaissance sociale, les pouvoirs de protection et quelques autres.

J'insisterai ici sur quatre éléments de base:

1. l'expertise reconnue et donc l'influence,
2. l'autonomie professionnelle,
3. la rémunération et les conditions de travail,
4. le plan de carrière,

et j'y ajouterai, sans insister longuement, la reconnaissance sociale.

1. Expertise reconnue et possibilité d'influence

Une personne que l'on perçoit comme experte dans un domaine qui demande des compétences spécifiques, pour lesquelles on lui reconnaît le monopole de certains actes, un droit d'expression et une influence.

Enseigner aujourd'hui dans les écoles primaires et secondaires relève d'un travail d'experte ou d'expert et demande des compétences particulières. En plus de devoir posséder des connaissances solides en regard de la psychopédagogie ou de l'andragogie, des contenus des programmes d'études, de la politique d'évaluation des apprentissages et de devoir les intégrer à son enseignement, l'enseignante et l'enseignant doivent également assumer maintes responsabilités relevant de la mission éducative d'une école pluraliste. La remise en question des valeurs sociales et des structures familiales, les problèmes économiques, l'arrivée de nouvelles communautés ethniques, l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ne sont que quelques-unes des réalités auxquelles l'enseignante et l'enseignant doivent s'adapter. À l'éducation des adultes, on reçoit de plus en plus de clientèles vivant des problèmes de tous ordres, pour lesquelles les enseignantes et enseignants doivent ajuster constamment leurs interventions. Oui, enseigner demande des compétences spécifiques. Il faut être une experte ou un expert pour y arriver.

Cependant cette spécificité du rôle des enseignantes et enseignants n'est pas réellement reconnue et valorisée par la société, malgré toutes les responsabilités que celle-ci leur confie. Cette non-reconnaissance se fait sentir souvent aussi du côté des administratrices et administrateurs scolaires.

Parce qu'elles et ils sont les intervenantes et intervenants premiers auprès de l'élève, à cause des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être multiples et particuliers que demande cette fonction, on devrait reconnaître aux enseignantes et enseignants le leadership qui leur revient en éducation. Elles et ils devraient avoir davantage droit de parole et droit d'action - et pas seulement le droit d'être consultés sur les questions d'éducation - notamment en ce qui concerne les politiques et modes d'apprentissage et d'évaluation ainsi que la recherche en éducation.

Il est important également de permettre aux enseignantes et enseignants de prendre part aux décisions:

> "La revalorisation de la profession enseignante dont on parle, ces années-ci, passe par l'implication des enseignants dans l'organisation pédagogique et les décisions éducatives qui marquent la vie de l'établissement. C'est là l'un des visages de l'autonomie et de la responsabilité professionnelles d'un enseignant libéré de sa position isolée et, dans certains cas, de son statut d'exécutant. L'enseignant n'est pas plus un exécutant que l'établissement n'est une succursale. Et c'est au sein des établissements que les enseignants doivent prendre la parole et le pouvoir pédagogique qui leur reviennent, de concert avec les gestionnaires et les élèves ou les étudiants. À cette condition, les enseignants pourront retrouver un sentiment d'appartenance à une équipe et un établissement donnés: la qualité de l'éducation y gagnera"[1].

2. Autonomie professionnelle

Une personne à qui on accorde une grande autonomie sur le plan de son travail, qui exerce une discrétion dans l'organisation de celui-ci et dans

---

1. CSE, **Rapport 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation**, page 31.

les décisions à prendre, qui n'est pas soumise à une supervison directe ou constante.

Il semble que l'autonomie professionnelle fasse partie des revendications individuelles et collectives des enseignantes et enseignants depuis fort longtemps. Le malaise à cet égard s'est accentué ces dernières années avec les changements survenus dans le monde scolaire: l'imposition de nouveaux programmes d'étude, d'une nouvelle politique d'évaluation, l'ajout d'"épreuves" de tout acabit, l'obligation de se conformer à un projet éducatif, etc.

Il est important que malgré - ou à cause de - cet encadrement de plus en plus rigide, les enseignantes et enseignants gardent le contrôle de l'acte pédagogique qui leur est propre.

> "Si l'acte pédagogique est bel et bien un acte professionnel, il exige le respect de l'individu qui le pratique et la marge de manoeuvre nécessaire à l'affirmation de sa personnalité pédagogique. C'est là une condition essentielle à l'émergence des "maîtres" tant désirés. Il n'y a pas une seule manière de doser les rôles d'expert, d'animateur, de guide ou de conseiller qui font partie de l'acte pédagogique. Ces rôles et leur dosage font partie de la compétence enseignante et du professionnalisme de l'acte pédagogique"[1].

Il est évident que la responsabilité éducative de l'enseignante et l'enseignant doit être partagée avec les autres intervenantes et intervenants auprès de l'élève. Il ne s'agit pas d'un geste isolé. Mais dans ce domaine, chacune et chacun doit pouvoir identifier et protéger son champ d'intervention propre, faire reconnaître sa légitimité et exprimer librement sa créativité.

---

1. Ibid, page 30.

Ce que nous remarquons c'est que là où la compétence et l'autonomie professionnelles des enseignantes et enseignants sont reconnues, là où s'est instaurée une gestion de participation réelle, des projets ont pris corps, l'école ou le centre est devenu un milieu de vie stimulant.

Avec la mode des tests et examens nationaux et internationaux, alors que la "qualité" des apprentissages dans les écoles du Québec est associée au rendement des élèves en pourcentage (pondéré ou non), que les comparaisons s'établissent non seulement entre élèves, mais entre classes, écoles et commissions scolaires, les enseignantes et enseignants sentent de plus en plus leur "productivité" mesurée, et ce, selon des standards qui ignorent les multiples composantes de la tâche éducative globale qu'on leur confie.

Non, malheureusement, si l'on considère l'autonomie professionnelle dont jouissent les enseignantes et enseignants, on ne peut pas dire qu'elles et ils sont généralement considérés comme des professionnelles et professionnels.

3. Rémunération et conditions de travail

Une personne qui a droit à une rémunération et des conditions de travail supérieures à la moyenne, à certains avantages et "privilèges", compte tenu des responsabilités qui lui sont confiées et de la valeur qu'on attribue à ses fonctions.

Tout se tient. Si les enseignantes et enseignants ne bénéficient pas de meilleures conditions salariales, c'est que leur tâche est sous-évaluée, tant en termes de temps qui y est consacré, en classe et hors classe, qu'en termes de compétences qu'elle exige. La responsabilité qui incombe aux enseignantes et enseignants est également sous-estimée. Force nous est de constater que cette situation n'est sûrement pas étrangère au fait que la fonction d'enseignement ait été d'abord et soit encore et surtout affaire de femmes. Le travail des femmes étant toujours jugé moins important, et donc mal reconnu et sous-évalué.

Pourtant la société leur confie la mission de guider ses enfants dans des apprentissages fondamentaux, de voir à leur équilibre affectif, de s'assurer de leur adaptation à l'école et de leur insertion dans la société, etc.

La rémunération des enseignantes et enseignants devrait également couvrir le temps consacré au perfectionnement, activité intrinsèque à toute tâche professionnelle. Ce perfectionnement pourrait alors prendre des formes autres que celles que nous connaissons actuellement et être davantage intégré à l'enseignement: temps consacré à l'élaboration de projets d'innovation pédagogique individuels ou collectifs, partage d'expériences, aide ou parrainage entre collègues, congé-éducation, etc.

Il faudrait de plus mettre un terme aux conditions de précarité vécues par un nombre élevé d'enseignantes et d'enseignants, plus du quart du personnel des niveaux préscolaire, primaire et secondaire, dont l'éducation des adultes. À cet égard, il est inconcevable qu'il existe toujours des enseignantes et enseignants qui soient rémunérés à taux horaire alors que l'enseignement constitue pour elles et eux un travail régulier depuis des années. À ces personnes comme aux suppléantes et suppléants, on reconnaît encore moins le temps consacré à leurs occupations professionnelles en dehors des heures passées en classe.

Quant aux autres conditions de travail des enseignantes et enseignants, la Centrale lutte pour leur amélioration depuis des années, mais trouve malheureusement très peu d'écoute du côté des responsables gouvernementaux. Il y a pourtant dans nos revendications des enjeux majeurs pour l'éducation au Québec. N'en mentionnons que quelques-unes: la diminution du nombre d'élèves par groupe, le soutien à l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté, l'augmentation des sommes allouées au perfectionnement, etc.

La rémunération et les conditions de travail, c'est aussi une question de statut...

4. Possibilité d'un plan de carrière

Une personne qui possède une occupation à plein temps, qui a la possibilité d'investir dans une carrière longue et planifiée selon des étapes prévisibles, en fonction de sa formation et de l'expérience acquise.

Certains consensus se sont établis depuis quelques années autour des problèmes liés à la carrière des enseignantes et enseignants. Pourtant, on ne voit encore poindre que quelques amorces de solutions.

En ce qui concerne l'entrée en carrière, l'insertion professionnelle des jeunes enseignantes et enseignants repose actuellement presqu'exclusivement sur la capacité d'adaptation des individus. Autant la formule des stages que celle de la probation telles que connues ont été décriées pour une raison ou une autre - et souvent pour les mêmes - par le Conseil supérieur de l'éducation, le Conseil des universités, la Centrale de l'enseignement du Québec, etc. Des constats communs ont été clairement formulés, particulièrement dans le cadre des "Fiches de discussion" du MEQ sur la formation et le perfectionnement des enseignantes et enseignants en 1984: le temps réel consacré à la formation pratique est insuffisant, l'accueil et l'encadrement assurés aux jeunes sont très insatisfaisants, la gestion et la supervision des stages intégrés ou probatoires sont nettement déficientes, les expériences vécues par les jeunes enseignantes et enseignants ne permettent pas une prise de connaissance véritable avec les diverses réalités de l'enseignement, etc.

Des propositions concrètes, auxquelles la Centrale a souscrit, ont été avancées pour pallier les difficultés énumérées:

- l'intégration à la formation initiale de toute la composante pratique à l'inclusion du stage probatoire, ce qui sous-entend un allongement du temps de formation et la disparition de la probation telle que connue actuellement;

- l'établissement d'organismes associés à l'université qui partageraient l'organisation et la gestion pédagogique des stages: nous privilégions

la formule des commissions scolaires associées plutôt que celle des écoles associées[1] parce que nous croyons que cette première permettrait davantage aux stagiaires d'être confrontés aux diverses réalités de l'enseignement dans les écoles et milieux différents;

la reconnaissance d'une fonction particulière pour des enseignantes et enseignants d'expérience qui auraient la responsabilité, après avoir reçu une formation adaptée à leur rôle, d'accompagner les jeunes en début de pratique et d'assurer le lien entre l'université et le lieu de formation pratique;

l'investissement accru de ressources humaines et financières nécessaires à la réalisation prochaine de ces propositions.

La piste des "maîtres de stages" aurait l'avantage de pallier à la fois certaines difficultés rencontrées par les jeunes et certaines autres vécues par des enseignantes et enseignants approchant de la retraite - le "pépé boom", selon l'appellation donnée par un enseignant rencontré lors de notre enquête sur le vécu scolaire en 1987[2].

L'intégration des jeunes diplômés se ferait également plus facilement si celles-ci et ceux-ci n'étaient pas soumis si longtemps à la précarité du travail.

Quant à la fin de carrière, outre la proposition avancée précédemment, d'autres mesures devraient être envisagées: des formules de retraite progressive plus accessibles et plus variées, l'utilisation, en tout ou en partie, des dernières années de travail à des fonctions pédagogiques ou andragogiques autres que la prestation de cours.

---

1. Actuellement, il existe à notre connaissance deux projets pilotes d'écoles associées: Marguerite-de-Lajemmerais - UQAM et Jean-de-Brébeuf - Université Laval.

2. CEQ, **Faire l'école aujourd'hui**, 1987.

Je ne vous cacherai toutefois pas que certaines de ces mesures soulèvent en nos rangs des débats fort complexes. En effet, elles posent dans certains cas la question de la hiérarchisation des fonctions dans l'enseignement ainsi que celle des frontières de fonctions avec d'autres catégories de personnel et plus particulièrement les professionnelles et professionnels de l'éducation (par exemple les conseillers pédagogiques).

Tout au long de leur carrière, l'enseignante et l'enseignant devraient de plus pouvoir bénéficier d'activités de perfectionnement intégrées à leur tâche - comme toute professionnelle et tout professionnel.

Enseigner demande une adaptation constante, de l'action pédagogique ou andragogique d'abord, laquelle est soumise, on le sait, aux modes et aux courants de pensée dans le domaine ainsi qu'aux changements des politiques éducatives nationales et locales: régimes pédagogiques, programmes d'études, politique et méthodes d'évaluation, etc. Une adaptation de l'action éducative aussi selon les caractéristiques individuelles et sociales des élèves: enfants issus de milieux socio-économiquement faibles, de familles en déséquilibre, de nouvelles communautés culturelles; enfants handicapés ou en difficulté; classes multiprogrammes; adultes vivant des problèmes d'insertion sociale et d'adaptation au marché du travail, etc.

Un plan de carrière ne se conçoit pas sans un plan de perfectionnement, selon une composante individuelle liée au cheminement et aux besoins particuliers de l'enseignante et l'enseignant, et selon une composante collective, définie davantage en regard des changements d'ordre pédagogique et andragogique et des réalités des milieux.

L'apport universitaire dans le perfectionnement des enseignantes et enseignants demeure important, dans la mesure où l'université sait s'adapter aux réalités de l'école, que la formation continue qu'elle offre s'ajuste aux conditions d'enseignement et d'apprentissage des divers milieux, qu'elle travaille en collaboration étroite avec les intervenantes et intervenants "sur le terrain".

Une part importante de la responsabilité du perfectionnement doit cependant être laissée au milieu de l'école et de la commission scolaire. On ne mise pas suffisamment sur la compétence des enseignantes et enseignants à identifier leurs propres besoins et sur le dynamisme des équipes-écoles.

La recherche en éducation, par exemple, dont on déplore depuis longtemps la distance par rapport à la réalité de l'école, pourrait faire partie du perfectionnement intégré à la tâche de certaines enseignantes et certains enseignants.

Pour que toutes ces propositions se concrétisent, il faut évidemment ajouter les ressources financières nécessaires. Ce n'est certainement pas les 141$ par enseignante et enseignant à temps plein établis depuis 1976, passés pour cette année à 150$ - ce qui ne représente pas une augmentation réelle puisque plus de 25% des enseignantes et enseignants ne "génèrent" pas d'argent - qui suffisent aux comités locaux de perfectionnement pour opérer les changements qui s'imposent.

Si l'on veut tenir le discours de la qualité de l'éducation, il faudra investir davantage dans la formation continue des principales intervenantes et principaux intervenants auprès de l'enfant.

Si l'on veut que les enseignantes et enseignants soient véritablement considérés come des professionnelles et professionnels, il faut leur offrir la possibilité d'établir un plan de carrière.

5. Reconnaissance sociale

Ma conclusion sera brève. Elle traitera de l'importance de la reconnaissance sociale.

Alors que je passais des vacances d'été à l'étranger, je roulais derrière une voiture sur le pare-choc de laquelle était apposé un autocollant qui disait: "Si vous pouvez lire ces mots...". Je m'approchai, bien sûr, m'attendant à lire la suite classique en plus petits caractères:

"Vous êtes trop près". Mais la suite était infiniment plus gratifiante et c'est sur ces mots que je vais conclure.

Sur l'autocollant, il était écrit:

"Si vous pouvez lire ces mots...
Vous le devez à votre enseignant!"

Ouvrages consultés pour la préparation de cette allocution:

Conseil des universités, **Bilan du secteur éducation**, 1986.

Conseil des universités, **Avis au ministre de l'Éducation sur la formation et le perfectionnement des enseignants**, 1984.

CSE, **La condition enseignante: avis au ministre de l'Éducation**, 1984.

CEQ, **Contre-réforme et appel au corporatisme**, 1982.

CEQ, **Faire l'école aujourd'hui**, 1987.

MEMBRES DU COMITÉ D'ORGANISATION

Luc BRUNET
Professeur titulaire
Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Monique GADBOIS
Secrétaire administrative
Relations publiques et coopération internationale
Faculté des sciences de l'éducation

Roland LOUIS
Président
Association des diplômés en sciences de l'éducation

BESOINS ACTUELS ET FUTURS EN FORMATION

FORUM ORGANISÉ PAR LE DÉPARTEMENT D'ÉTUDES EN ÉDUCATION
ET D'ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION
29 MARS 1990

ALLOCUTIONS D'OUVERTURE

Le Forum s'est ouvert par les interventions respectives du doyen de la Faculté et du directeur du Département hôte. Dans son discours, le doyen a tenu à remercier les participants qui ont répondu favorablement à l'invitation et il a souligné la diversité de leurs champs d'action, ce qui devrait assurer, à son avis, la qualité des échanges et la réussite de la rencontre. Brièvement il a tracé le portrait de la Faculté depuis sa création le 17 mars 1965, une initiative qui s'inscrivait dans le cadre d'une démarche globale sur le plan provincial, car les autres Facultés des sciences de l'éducation du Québec ont célébré leur 25e anniversaire l'année dernière ou vont le faire l'année prochaine tout comme le ministère de l'Éducation. La volonté d'annexer les anciennes institutions pédagogiques privées affiliées à l'Université de Montréal répondait à des pressions sociales, précise le doyen, pour que les universités francophones prennent en main la formation et la professionnalisation de l'éducation.

Après 25 ans d'existence effective, la Faculté des sciences de l'éducation est la troisième en importance quantitative à l'Université de Montréal après la Faculté des arts et des sciences et la Faculté de médecine. Elle comprend trois départements: le Département de didactique, le Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation et le Département de psychopédagogie et d'andragogie. La Faculté offre ses programmes à une clientèle étudiante qui varie annuellement entre 2 600 - 2 700; à ce chiffre s'ajoute l'effectif des étudiants inscrits dans le programme PPMF (programme de perfectionnement des maîtres de français) qui accueille environ 450 étudiants annuellement.

Le directeur a présenté le Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation comme étant formé de quatre des huit anciennes sections de la Faculté; de plus, il a annoncé d'emblée les grandes orientations de la rencontre, qui se veut une occasion d'échange entre le milieu universitaire et ses partenaires gestionnaires oeuvrant dans les établissements éducatifs de la région métropolitaine de Montréal.

les besoins de formation initiale ou continue, les objets et les modalités de ces formations constituent les thèmes des discussions.

CONTENU DES DÉBATS:
LES GRANDES PRÉOCCUPATIONS DES INTERVENANTS

Les participants ont tous pris la parole pour exprimer leurs préoccupations quant aux grands thèmes du Forum à savoir:

a) les besoins de formation initiale ou continue;
b) les projets de formation;
c) les modalités d'organisation de la formation.

En relation avec la question des besoins en formation continue, les intervenants insistent, avant de les préciser, d'abord, sur les nouvelles réalités socio-culturelles que connaît le Québec, puis sur les caractéristiques socio-démographiques du corps enseignant. Nous résumons les interventions, à propos de cette question, comme suit.

La population scolaire a changé considérablement au cours des dix dernières années, dans le sens où le pluriethnisme devient une réalité quotidienne. Dans certaines commissions scolaires, par exemple la C.E.C.M., les écoles reçoivent quelques 3 000 élèves d'immigrants par an, qui sont, pour la majorité, des allophones. Face à cette évolution rapide, le corps enseignant est en vieillissement continu: selon les statistiques du ministère citées par le Sous-ministre adjoint, pour la période 1987-88, l'âge moyen des enseignants est de 43,5 ans. En d'autres termes, la moitié des enseignants ont entre 40 et 50 ans. Cet état montre un déphasage entre l'esprit dans lequel s'est effectuée la formation des enseignants en place et le paysage scolaire actuel. Il importe d'ajouter à ce tableau le spectre de la pauvreté qui se répand sur le territoire de plusieurs commissions scolaires en entraînant avec lui un cortège de problèmes psycho-sociaux.

En conséquence, les intervenants remarquent un "alourdissement" de la population scolaire en terme de difficultés d'apprentissage et d'adaptation: afin de trouver une solution à cette situation qui risque de s'aggraver, les participants ne proposent pas de solutions radicales, mais suggèrent plutôt de profiter de l'expérience professionnelle des

enseignants en place, qui constitue un acquis non négligeable tant sur le plan pédagogique que sur le plan humain, et d'ainsi asseoir une nouvelle stratégie de formation continue qui puisse servir aussi comme base à une formation initiale conséquente pour les futurs professeurs. La proposition qui rallie un nombre important des participants est celle des "maîtres sénior" ou "maîtres associés". En somme, on propose un modèle de perfectionnement qui permettrait aux enseignants chevronnés, qui le désirent et après une sélection, de suivre un recyclage adéquat parrainé par l'université et qui déboucherait sur le statut de "maître associé" ou "maître doyen", reconnu officiellement et rémunéré. De cette façon, précisent les tenants de la proposition, le gain sera double: d'abord permettre à des potentialités pédagogiques de se remettre en cause et de s'ajuster par rapport aux nouvelles clientèles scolaires, et puis faire profiter les jeunes diplômés universitaires de l'expérience des aînés.

En plus de cette proposition, et en relation avec la question de la formation continue, les autres propositions vont dans le sens des stages de recyclage pour le corps enseignant qui visent à développer les connaissances et les habiletés suivantes:

- la gestion des groupes-classe hétérogènes;
- l'enseignement d'un programme d'étude;
- l'adaptation aux groupes ethniques;
- le travail en groupe;
- la maîtrise de la langue française;
- l'évaluation des apprentissages;
- la communication.

Parallèlement à ce qui précède, les participants voulaient sensibiliser l'université à la spécificité des besoins en formation. C'est ainsi que le slogan "l'université à l'école" a été lancé; par cette proposition, les intervenants souhaitent une formation sur mesure et sur place, en fonction des besoins conjoncturels, ponctuels et locaux. Dans cette veine, plusieurs cas de collaboration heureuse entre l'université et les écoles, ont été rapportés.

En ce qui concerne le secteur de l'enseignement professionnel et en relation avec la question des besoins de formation continue, les intervenants s'accordent à être alarmistes et lancent des appels d'urgence devant le désintéressement des élèves aux programmes professionnels, ce qui, selon les intervenants, mettra nécessairement la compétitivité économique de la province en péril dans le contexte du libre échange et de l'innovation technologique. Trois propositions méritent d'être citées dans ce sens:

- Prévoir un système de formation professionnelle qui serait à temps partagé entre les milieux du travail et les établissements de formation;
- Prévoir dans les conventions collectives un mode de fonctionnement qui permettrait aux enseignants de définir leur recyclage, en terme de besoins et de modalités, à raison de 80 à 100 heures par an;
- L'idée de transfert des compétences du milieu de travail à l'enseignement est revenue assez souvent comme proposition; le procédé de sélection et de formation reste à définir en concertation avec les institutions de formation;
- Enfin, à l'unanimité, les participants demandent une action urgente pour recycler les enseignants en place, afin qu'ils arrivent à faire face aux nouvelles technologies.

Quoique la formation initiale ne constituait pas le thème principal du Forum les besoins relatifs à cette question ont été mentionnés souvent par les intervenants, surtout avec l'annonce du départ à la retraite de 30 000 enseignants d'ici l'an 2009-2011. Les suggestions pour ce type de formation touchaient le corps enseignant et les gestionnaires.

En relation avec les besoins des futurs enseignants, les participants souhaitent que l'accent soit mis, au niveau universitaire, sur le développement des habiletés suivantes:

- enseigner à des élèves en difficulté d'apprentissage;
- enseigner à des groupes multiculturels;
- faire le choix des pédagogies adaptées à des situations mouvantes;

- maîtriser les programmes d'étude du ministère de l'Éducation;
- évaluer les élèves selon les bases conceptuelles de la mesure et de l'évaluation.

Pour les cadres gestionnaires, les préoccupations en terme de besoins de formation sont autres. En effet, compte tenu de la conjoncture que vivent les écoles caractérisée par la réduction des effectifs, les participants souhaiteraient que les futurs gestionnaires soient outillés pour faire face à une charge de travail de plus en plus importante. Nous énumérons comme suit les savoirs que les intervenants aimeraient voir développés chez les futurs cadres.

- la gestion du temps;
- la gestion de l'implantation de nouvelles techniques de traitement de l'information;
- la gestion des ressources informationnelles;
- la gestion du personnel;
- la planification stratégique, apprendre à faire la distinction entre un plan d'action et la gestion par objectifs;
- la technique de rédaction des rapports;
- la technique de lecture rapide;
- la gestion des situations conflictuelles;
- la supervision.

MOT DE CLÔTURE DU SOUS-MINISTRE ADJOINT

Dans son intervention, le Sous-ministre adjoint a tenu à signaler la symbolique qui lie la célébration du 25e anniversaire de la création de la Faculté des sciences de l'éducation, à celle du ministère de l'Éducation en insistant sur l'esprit de collaboration et de concertation qui a toujours animé les deux institutions, permettant ainsi, au début des années soixante, de répondre à la demande des commissions scolaires et de combler les postes en personnel enseignant dans le préscolaire, le primaire et le secondaire. Cependant, ajoute le représentant du ministre, depuis les années quatre-vingt, certains facteurs ont modifié cet ordre établi, il cite à titre d'exemples:

1) la baisse de la clientèle scolaire;
2) le surplus du personnel enseignant;
3) la mobilité restreinte et le vieillissement du personnel;
4) l'implantation des programmes ministériels;
5) la réforme de la formation professionnelle;
6) les nouveaux modes d'évaluation;
7) les besoins de perfectionnement du personnel;
8) la perspective de l'an 2000 et le départ à la retraite du personnel recruté dans les années soixante;
9) les stages de formation pratique des étudiants.

Ces nouvelles données interpellent aussi bien la Faculté, le réseau que le ministère à l'inauguration d'une nouvelle ère de concertation entre les Facultés des sciences de l'éducation des trois universités qui se trouvent sur le territoire de la grande région administrative de Montréal (c'est-à-dire: la Montérégie, Laval-Laurentides-Lanaudière et Montréal), les représentants d'associations de cadres, de directeurs d'écoles ou de commissions scolaires et la direction régionale du ministère. C'est avec cette proposition que le débat a pris fin et la séance levée.

SYNTHÈSE GÉNÉRALE

Dans cette dernière partie de ce rapport nous essaierons de faire la synthèse des interventions en insistant sur les points qui ont rallié la majorité des participants. Il semble que le slogan "l'université à l'école" faisait l'unanimité parmi l'assistance; en fait, l'idée est que l'université doit se préoccuper d'une manière personnalisée des besoins, des objets et des modalités de formation propres à chaque commission scolaire. L'unanimité se réalisait aussi autour de la question de l'enseignement professionnel: là aussi, les appels en faveur d'une intervention urgente tant sur le plan de la formation continue qu'initiale se succédaient au rythme des interventions. De plus, le perfectionnement devrait, selon les avis exprimés, se faire en fonction des nouvelles réalités socio-ethnoculturelles, sans perdre de vue l'expérience des enseignants, leur expertise pouvant être réactualisée et transmise aux futurs enseignants. Enfin en ce qui concerne les cadres et les gestionnaires, les participants ont exprimé le désir de voir l'université se pencher davantage sur le développement de certaines habiletés et savoirs qui permettrait une gestion efficace des ressources humaines.

LISTE DES PROPOSITIONS ÉMISES LORS DU FORUM

Besoins de formation:

- s'adapter à des groupes hétérogènes, multi-ethniques, pour transformer les mentalités, pour apprendre à voir dans une perspective interculturelle, pour pouvoir "établir des contacts plus harmonieux avec les nouvelles ethnies". Étant donné l'âge des enseignants, le multiculturalisme dans l'école constitue une situation pour laquelle ils n'ont pas reçu de formation;

- être mis en contact avec les nouvelles technologies dans un cadre de libre échange et de compétition de marchés. Les enseignants du secteur professionnel connaissent bien les "anciennes méthodes", mais la mise à jour est difficile;

- faire un retour aux sources particulièrement pour les enseignants des commissions scolaires éloignées. Ce besoin apparaît particulièrement important étant donné le peu de renouvellement du personnel;

- permettre aux enseignants de se remettre en question, de réinvestir ce qu'ils ont acquis et de le mettre en évidence;

- composer avec la pauvreté croissante de certains milieux et le cortège de problèmes sociaux que cela entraîne: difficultés d'apprentissage, difficultés d'adaptation croissantes;

- réaliser une meilleure harmonisation des programmes en formation professionnelle à cause particulièrement des groupes mixtes jeunes-adultes;

- acquérir des connaissances des encadrements, des règles du jeu de l'environnement (encadrements financiers, pédagogiques, légaux, réglementaires);

- connaître de nouveaux modèles de prestation de cours, de gestion de classe;

- développer une approche plus coopérative qui favorise le travail en équipe, la réciprocité entraînant le respect de l'autre;

- mieux connaître la clientèle du milieu scolaire;

- acquérir des connaissances d'ordre psycho-pédagogique, besoin particulier aux enseignants du milieu collégial: stratégies pédagogiques respectueuses des clientèles et adaptées;

- gérer l'implantation des nouvelles technologies, évaluer les besoins, faire une analyse de rendement;

- pouvoir faire de la gestion de soi: établir un plan de carrière qui tienne compte de l'âge moyen;
- pouvoir faire de la supervision pédagogique;
- pouvoir composer avec les deux formes principales de sous-scolarisation: alphabétisation des étudiants de secondaire, alphabétisation des adultes;
- apprendre à gérer les ressources humaines en place, les cas lourds, les conflits;
- mieux gérer le temps des gestionnaires et pallier à l'épuisement actuel;
- savoir comment gérer l'information, circulation, tri, épuration...;
- pouvoir faire de la planification stratégique;
- acquérir des connaissances qui permettent aux enseignants de mieux jouer leurs rôles d'animateur, de motivateur, de relation d'aide, de communicateur;
- développer des instruments de mesure en évaluation formative et sommative;
- développer de meilleures relations maître-élèves, besoin important au niveau secondaire;
- mieux connaître les personnes attirées par la profession, leurs valeurs, les raisons de leur choix;
- pouvoir identifier le potentiel adéquat pour la relève des cadres scolaires;
- acquérir une meilleure maîtrise du français;
- analyser des programmes, gérer des curriculum;
- faire du développement pédagogique;
- acquérir une formation générale qui permette de faire l'intégration des matières particulièrement au primaire;
- acquérir des connaissances et des habiletés qui permettent au directeur d'assumer son nouveau rôle dans le cadre de la loi 107 (exemple, comment développer un leadership);
- acquérir des notions de base pour l'utilisation de la bibliothèque.

Objets de formation (priorités à mettre de l'avant):

- une formation à l'éducation interculturelle;
- une formation aux nouvelles technologies;
- une formation à l'éducation en milieu défavorisé (orthopédagogie pour tous);
- une formation au travail en équipe;
- une formation à l'éducation aux groupes hétérogènes (jeunes-adultes);
- une formation psycho-pédagogique adaptée aux enseignants du collégial;
- une formation à l'utilisation pédagogique des nouvelles technologies;
- une formation dans le domaine du curriculum;
- une formation en mesure et évaluation;
- une formation en gestion de classe (communication, animation, relation d'aide, ...);
- une formation générale pour faciliter l'intégration des matières au primaire;
- une formation en supervision pédagogique;
- une formation en gestion de soi;
- une formation en gestion du temps pour les gestionnaires;
- une formation en gestion des ressources humaines (cas lourds et conflits);
- une formation en gestion de l'information;
- une formation en alphabétisation (clientèle secondaire et adulte);
- une formation en enseignement du français langue seconde pour tous;
- une formation en planification stratégique;
- une formation en développement pédagogique;
- une formation "aux règles du jeu de l'environnement" (caractéristiques socio-économiques de la clientèle, encadrements financiers, pédagogiques, légaux, réglementaires);
- une formation en relations humaines (relations maître-élèves).

- une formation en leadership;
- une formation de base en utilisation de la bibliothèque.

Modalités de formation:

- favoriser la formation dans le milieu, rencontrer l'équipe-école;
- varier les formules de formation continue:
  - cycles longs
  - cycles courts
  - séminaires d'été
  - séminaires de deux ou trois jours, etc...;
- créer un modèle de perfectionnement pour les enseignants sous la forme de maître-sénior ou professeur-associé;
- prolonger la formation initiale de trois ans à cinq ans en y incluant deux ans de stage obligatoires (internat) avec le soutien du milieu et de l'Université;
- créer une structure légère de communication permanente milieu scolaire/universitaire;
- décloisonner la formation en instituant un partenariat milieu scolaire/ universités/entreprises;
- orienter la recherche universitaire vers la recherche appliquée à des problématiques du milieu, à réaliser en association chercheurs/ praticiens;
- plus que donner des cours, favoriser des approches pour changer les mentalités, le multiculturalisme est un état d'esprit;
- quelle que soit la formule, adapter le langage en tenant compte des acquis des enseignants.

LISTE DES PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS

Président d'honneur

Pierre Gabrièle
Sous-ministre adjoint
Ministère de l'Éducation du Québec

Représentantes et représentants des organismes

Gilles Beaudry
Directeur - Service des ressources humaines
Commission scolaire de Verdun

Philippe Bélisle
Directeur - Services éducatifs
Commission scolaire Huntingdon

Jocelyne Cloutier
Directrice
Commission scolaire des Milles-Iles

Rolande Coderre
Directrice
Pensionnat du St-Nom-de-Marie
Association des institutions d'enseignement secondaire

Marjolaine D'Anjou
Directrice - Services éducatifs
Commission scolaire Deux-Montagnes

René Desjarlais
Directeur général adjoint - Pédagogie
Commission des écoles catholiques de Montréal

Rodrigue Dionne
Directeur - Services de l'enseignement
Commission scolaire St-Jérôme

Jacqueline Dubosson
Directrice - Service des ressources humaines
Commission scolaire de Huntingdon

Marie-Claude Gatineau
Directrice adjointe - Service du personnel
Commission des écoles protestantes du grand Montréal

France Goulet
Directrice
Direction régionale de la Montérégie
Ministère de l'Éducation du Québec

Maurice Hébert
Adjoint au directeur - Service pédagogique
Collège Jean-de-Brébeuf
Association des collèges du Québec

André Langevin
Directeur - Service des études
Commission des écoles catholiques de Montréal

Anne-Marie Léveillé-Shields
Directrice adjointe - Éducation des adultes
Commission des écoles protestantes du grand Montréal

Robert Mathieu
Directeur adjoint - Service des ressources humaines
Commission des écoles catholiques de Montréal

Bernard Morin
Conseiller en recherche
Direction des affaires pédagogiques et étudiantes
Fédération des CEGEP

Lise Ouimet
Directrice
École secondaire Marguerite-de-Lajemmerais
Commission des écoles catholiques de Montréal
Association des directrices et directeurs d'école de Montréal

Denise Pelletier
Directrice régionale adjointe - Services administratifs
Direction régionale de Montréal
Ministère de l'Éducation du Québec

Micheline Poirier
Directrice administrative - Région Nord
Commission des écoles catholiques de Montréal
Association des cadres de la C.E.C.M.

Paulette Vigeant
Directrice générale
Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale

Représentantes et représentants de la Faculté des sciences de l'éducation

Djavid Ajar
Directeur
Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation

Louise Allaire
Vice-doyenne aux études
Faculté des sciences de l'éducation

Clément Dassa, professeur agrégé
Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation
Secteur: Mesure et évaluation

Philippe Dupuis, professeur titulaire
Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation
Secteur: Administration de l'éducation

Yvon Hétu, professeur invité
Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation
Secteur: Administration de l'éducation

Claude Lessard, professeur titulaire
Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation
Secteur: Éducation comparée et fondements de l'éducation

Claire Meunier, professeure agrégée
Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation
Secteur: Technologie éducationnelle

Émile Ollivier, professeur agrégé
Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation

Michel Trahan
Doyen
Faculté des sciences de l'éducation

MEMBRES DU COMITÉ D'ORGANISATION

Philippe DUPUIS
Professeur titulaire
Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Yvon HÉTU
Professeur invité
Responsable du Comité d'organisation
Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Claude LESSARD
Professeur titulaire
Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

D. Rollande SABOURIN
Secrétaire administrative
Vice-décanat à la recherche
Faculté des sciences de l'éducation

EXTRAIT DU JOURNAL LE DEVOIR - SAMEDI 31 MARS 1990

Le Devoir, samedi 31 mars 1990 ■ A-5

Des administrateurs scolaires proposent de créer la fonction de «maître senior»

Jean-Pierre Proulx

DES COMMISSIONS scolaires souhaitent vivement voir les meilleurs de leurs enseignants et enseignantes accéder au rang de « maître senior ». Ils constitueraient des modèles pour les débutants maîtres et des artisans précieux de leur formation.

C'est ce qu'ont fait savoir hier soir à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, plusieurs des 70 administrateurs scolaires de la région de Montréal invités à faire connaître les « besoins actuels et futurs en formation ».

Désireuse de se rapprocher de sa clientèle, la faculté a profité de son 75e anniversaire de fondation pour les recevoir sous la présidence du sous-ministre de l'Éducation, M. Pierre Gabriel. D'ici 2011, a-t-il souligné, 30 000 des enseignants actuellement en poste auront pris leur retraite. Les défis des facultés des sciences de l'éducation seront donc énormes.

Aussi, est-on préoccupé de profiter dès à présents de l'expérience acquise par les maîtres actuels. M. Philippe Bélisle, de la commission scolaire de Huntingdon, a, pour sa part, suggéré de permettre à des enseignants expérimentés de devenir « des maîtres seniors » dont on reconnaîtrait pleinement le statut et que l'on rémunérerait en conséquence. Pour l'instant, a-t-il expliqué, leur seul voie de promotion est de devenir conseiller pédagogique ou administrateur.

Un des rôles importants de ces maîtres serait de contribuer à la formation des nouveaux maîtres durant leurs périodes de probation de deux ans après leur sortie de la faculté, probation qui est actuellement désavantagé une formation.

Mme Paulette Vincent, directrice du Centre d'éducation interculturelle, a parlé de « maîtres associés ». Ces enseignants pourraient intervenir à l'université même pour compléter l'enseignement des professeurs.

La directrice de l'école La Jemmerais à la CÉCM, Mme Line Guimont, a renchéri en évoquant ses collègues « très compétents en pédagogie » et qui déjà aident des stagiaires. Le projet est prêt pour en « faire des maîtres seniors ».

Elle et d'autres ont invité la faculté à se faire plus présente à l'école même : « Les stagiaires reçoivent une formation au niveau du savoir. Mais ils ignorent à qui ils enseignent, le régime pédagogique et jusqu'à l'enfant lui-même. Le partenariat entre l'école et l'université sera plus assuré s'il part du réseau des écoles ».

Un administrateur de Saint-Jérôme, M. Rodrigue Dionne, a raconté que l'un de ses fils est passé par la faculté des sciences de l'éducation et qu'un autre étudiait en médecine. Ce dernier ne pourra pratiquer qu'après avoir fait un dure internat dans un hôpital. L'école, elle, confie les cas les plus difficiles à son autre fils qui, pendant sa formation, n'a fait que trop brefs stages pratiques à l'école.

Par ailleurs, une des plus préoccupations actuelles les plus vives concernent le perfectionnement des maîtres en enseignement professionnel. Vu la baisse radicale des clientèles étudiantes dans ce secteur (on est passé de 100 000 à 20 000 en dix ans), plusieurs enseignants sont en disponibilité. Ce sont donc les plus âgés qui demeurent en poste, donc ceux qui ont reçu leur formation il y a un bon moment. Il y a de ce côté là des besoins « lourds » de formation, a convenu le sous-ministre, M. Gabriel.

Un cadre de la commission scolaire de Verdun, M. Gilles Beaudry, a soutenu qu'il faudrait prévoir chaque année entre 60 et 100 heures de « recyclage obligatoire » pour les enseignants du secteur professionnel.

Son collègue de la CÉCM, M. André Langevin, a qualifié la situation « de dramatique » et fait part de son « désarroi » d'autant que l'on prévoit encore une baisse des inscriptions pour cette année dans ce secteur.

Le problème se pose encore avec plus d'acuité dans les collèges, a expliqué pour sa part, M. Bernard Morin, de la Fédération des cégep. De plus, a-t-il dit, « il y un besoin énorme de formation en psycho pédagogie pour tous les enseignants de cégep qui actuellement n'en reçoivent aucune. Ils sont par exemple démunis pour évaluer de façon compétente leurs étudiants, a renchéri le directeur des études du collège privé Jean-de-Brébeuf.

Il a enfin été beaucoup question des besoins spécifiques de formation pour l'intégration des allophones à l'école française : les relations interculturelles, l'apprentissage du français aux allophones, l'éducation internationale, l'appropriation de la culture québécoise. Voilà autant de question devant lesquelles les enseignants sont très largement démunis.

LA PLACE DE LA DIDACTIQUE DANS LA FORMATION DES MAÎTRES

COLLOQUE ORGANISÉ PAR LE DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE
14 MARS 1990

LE SAVOIR ENSEIGNANT ET LES FONDEMENTS DE LA PRATIQUE DU MÉTIER

Louise LAHAYE, Claude LESSARD et Maurice TARDIF
Université de Montréal

Depuis 2 1/2 ans, notre équipe de recherche, composée de Claude Lessard, Maurice Tardif et moi-même, s'efforce de retracer, de décrire et d'analyser, dans une perspective socio-historique, l'évolution du corps enseignant québécois des niveaux primaire et secondaire depuis la réforme des années '60. Il s'agit d'une recherche de nature principalement qualitative, basée sur des entrevues d'histoire orale menées auprès de 90 enseignants du primaire et du secondaire.

Axée sur l'analyse des représentations que construisent les enseignants de leur activité professionnelle, de leur place dans l'école, le système scolaire et de leur statut dans la société actuelle, la recherche part d'une interrogation sur l'existence d'une ou de plusieurs cultures enseignantes et sur les paramètres d'intégration, de différenciation et de segmentation du corps enseignant qui prévalent depuis les 25 dernières années. Elle vise à reconstituer "une" socio-histoire du corps enseignant québécois qui soit aussi proche que possible des agents de l'éducation, en l'occurence les enseignants, et de leur vécu professionnel. C'est dans le cadre de cette recherche que nous nous sommes intéressés aux savoirs véhiculés par les enseignants en tant que dimension essentielle de la culture enseignante.

La communication se divise en deux parties. La première partie, la plus brève, décrit la recherche dans son ensemble, les questions qui la fondent, la méthodologie utilisée, ainsi que les méthodes d'analyse développées. La deuxième partie porte sur la question des savoirs enseignants. Elle propose quelques distinctions et quelques définitions au sujet du savoir enseignant qui nous conduiront à traiter, de façon plus spécifique, du savoir d'expérience et de ses rapports avec les autres savoirs enseignants.

La recherche

Donc, notre équipe de recherche se consacre, depuis près de deux ans et demi à retracer et à décrire l'évolution du corps enseignant québécois des ordres d'enseignement primaire et secondaire et ce depuis les années soixante. Elle combine une approche macrosociologique, basée sur l'analyse des groupes et des grands acteurs (l'État et les syndicats) et une approche microsociologique, fondée sur l'analyse des pratiques développées par les enseignants et sur les discours et les représentations qu'ils véhiculent. Essentiellement, la recherche s'articule autour des questions suivantes:

- Comment les enseignants, en tant que groupe professionnel, se représentent-ils l'évolution de l'éducation et de leur métier dans le contexte du bilan de la réforme Parent et de la modernisation de l'éducation?

- Les enseignants, lorsqu'ils nous parlent de leur métier, de leur cheminement de carrière, des changements qui sont survenus au cours des années, nous offrent-ils un discours homogène? Existe-t-il une culture enseignante commune? Celle-ci se différencie-t-elle selon des paramètres tels que l'âge, le sexe, le moment d'entrée dans la profession, le champ, le secteur, le niveau d'enseignement, etc.?

- Dans quelle mesure et sous quels aspects particuliers, ces représentations, plus ou moins différenciées, de l'évolution de l'éducation et du métier d'enseignant se rapprochent-elles (confirment-elles, infirment-elles ou alimentent-elles) des analyses sociologiques et socio-historiques plus traditionnelles sur l'évolution du corps enseignant, notamment en ce qui concerne l'hypothèse de la prolétarisation?

- Le discours des enseignants nous aide-t-il à délimiter les espaces de jeu dont disposent les enseignants pour occuper leur champ professionnel et pour organiser leurs pratiques?

- Les zones d'autonomie, de contrôle et de relative indétermination qui structurent le métier d'enseignant, les rapports qu'entretiennent les

enseignants avec les autres instances qui évoluent au sein de l'école et du système scolaire nous renseignent-ils sur la place qu'occupent les enseignants en tant qu'acteurs qui contribuent à "faire" l'histoire du corps?

Ces quelques questions résument l'essentiel de nos préoccupations, c'est-à-dire, construire une socio-histoire de l'évolution du corps enseignant depuis les 25 dernières années qui intègre l'acteur dans le corps tout en nous éclairant sur le métier d'enseignant lui-même et sur ce qui constitue l'essentiel de ses enjeux passés et futurs.

La méthodologie

Dans le but de réunir l'information nécessaire à la réalisation du projet nous avons fait appel à deux démarches distinctes et complémentaires:

1) La recension des données existantes par la collecte et la mise en forme des données statistiques sur la morphologie du corps ainsi que par la recension des principaux écrits sociologiques, historiques ou socio-historiques sur le corps enseignant, son évolution, ses fonctions - notamment une recension des écrits sur l'histoire récente de l'éducation au Québec et une étude des rapport annuels du M.E.Q., du C.S.E. et de la C.E.Q.

2) La production de données nouvelles issues principalement d'entrevues réalisées avec des enseignants en exercice ainsi qu'avec quelques enseignants ayant quitté le métier au profit de postes de directions ou avec des grands acteurs appartenant aux milieux syndicaux ou au M.E.Q.

Ces deux types de données ont des fonctions complémentaires. Le premier groupe, constitué des données issues des recensions, a pour fonction principale de nourrir notre questionnement par rapport aux informations recueillies par le biais des entrevues. En amont, il génère des questions que nous tenterons de "vérifier" dans le discours enseignant; en aval, il nous aide à mettre en perspective à la fois le discours enseignant et

le nôtre propre. Il nous permet de situer le matériel d'entrevue dans un contexte plus large et plus objectif. Le deuxième groupe de données, essentiellement des entrevues, constitue le coeur de notre démarche. C'est à partir de l'analyse de leur contenu que s'élaborera la socio-histoire du corps enseignant que nous nous efforçons de constituer.

Les récits de carrière: une méthode de cueillette des données

Afin de réunir les informations nécessaires, nous avons choisi de questionner directement les enseignants sur leur métier et sur leur perception de son évolution. L'entrevue semi-directive, réalisée auprès d'enseignants du primaire et du secondaire nous est apparue comme étant un moyen intéressant d'accéder aux représentations des enseignants et de cerner comment ceux-ci perçoivent l'évolution de l'éducation et de leur métier. Nous avons structuré nos entrevues en suivant le fil conducteur du récit de carrière. Il nous avait semblé au départ - et cela s'est avéré juste par la suite - que si nous demandions aux enseignants de reconstituer le fil de leur propre carrière, à partir du moment où ils ont songé à l'enseignement comme métier, nous pourrions recueillir à la fois des informations historiques contextualisées sur les conditions d'exercice du métier à chaque époque et sur les changements survenus au cours des années[1].

Au récit évolutif, se superposait également une dimension thématique. Lors de l'entrevue, l'enseignant était invité à se prononcer sur les points suivants:

- sa formation: qualité, utilité;
- ses rapports avec les collègues, les enfants, les directions, les parents, les syndicats;
- les conditions d'exercice du métier: tâches, actes, ...

---

1 - Les possibilités d'utilisation des récits de vie à des fins sociologiques et socio-historiques ont été décrites, entre autres, par Daniel Bertaux et Paul Thompson dans un numéro spécial des Cahiers internationaux de sociologie, consacré à l'approche biographique. Cahiers internationaux de sociologie, vol. LXIX, 1980.

- son évaluation de l'état de l'éducation en général, des problèmes et des enjeux actuels;
- sa vision au sujet de son avenir professionnel.

L'analyse des données

Un des problèmes majeurs que pose ce type d'information, recueilli par le biais d'entrevues semi-directives, est l'analyse. En effet, lorsque l'on se retrouve en face du matériau recueilli (96 entrevues d'une durée d'environ 1 1/2 heures à 2 heures avec des enseignants du primaire et du secondaire), on se rend compte que celles-ci sont saturées d'informations de diverses natures. Compte tenu des objectifs de notre recherche ainsi que de la façon dont était structuré notre schéma d'entrevue, nous avons choisi de faire subir aux données trois types d'analyse:

- un premier type d'analyses axées sur la chronologie des carrières, visant à reconstituer la chronologie de la carrière telle qu'elle est donnée par l'enseignant en cours d'entrevue ainsi que celle des "faits" de système qu'il mentionne et qui sont contemporains à une étape de sa carrière et en constituent le contexte historique. Le travail effectué sur les entrevues en est donc un de reconstruction du récit à partir des repères chronologiques ou historiques fournis par l'enseignant qui raconte son cheminement professionnel;

- un deuxième type d'analyses axées sur les représentations de la carrière et mettant l'accent sur les dimensions subjectives et les représentations que se font les enseignants de l'évolution de leur carrière. Il s'agit ici, principalement, de réunir, sous la forme d'un résumé, l'essentiel du discours que chaque enseignant tient sur sa carrière, sur les événements qui l'ont marquée et sur la façon dont il les interprète. En racontant leur histoire, les enseignants ne font pas qu'aligner une série de faits, d'événements, de situations; ils racontent comment ils ont perçu et vécu ces faits, quel sens ils leur ont donné et comment ils ont réagi par rapport à eux. Le travail effectué pour ce type d'analyse en est un de reconstruction du récit axé sur le repérage des représentations de la carrière (des

images, de l'articulation interne des récits) tels que donnés par les enseignants.

- un troisième type d'analyses axées sur les thèmes et visant à constituer une banque d'extraits d'entrevues portant sur des sujets pertinents à la recherche. Compte tenu des objectifs visés par la recherche, nous avons classé les propos des enseignants sous cinq catégories: 1) l'évolution des pratiques, du système éducatif, de la société et de la profession (on y regroupe ce que les enseignants nous disent sur le thème de l'évolution et du changement); 2) les rapports sociaux dans l'enseignement (on y regroupe ce que les enseignants nous disent au sujet des relations qu'ils entretiennent avec les divers agents du système éducatif); 3) le savoir enseignant, la formation, l'expérience, le sentiment de compétence... (on y regroupe ce que les enseignants nous disent au sujet des savoirs enseignants et de la compétence professionnelle); 4) les identités professionnelles, le statut professionnel et les représentations du corps (on y regroupe ce que les enseignants nous disent concernant leur sentiment d'appartenance au corps enseignant - ou à un de ses sous-groupes, à la façon dont il se représente le corps auquel il appartient ainsi qu'à sa perception de son statut professionnel dans la société); 5) enfin, la fonction enseignante, soit les activités d'enseignement/apprentissage et leurs finalités (on y regroupe ce que les enseignants nous disent de la pratique de leur métier: les espaces de jeu et l'autonomie professionnelle, la façon dont ils se représentent l'enseignement, les élèves, le plaisir et la difficulté d'enseigner, les conditions de travail...)

L'essentiel de notre propos sur les savoirs enseignants s'inspire de l'examen du thème trois de l'analyse thématique, portant sur le savoir enseignant, la formation, l'expérience et le sentiment de compétence. Notons que les résultats présentés ici sont partiels, seule une portion de l'échantillon ayant été analysée. L'analyse complète est à terminer. Cette présentation reprend, dans ses grandes lignes, le contenu d'une communication présentée à Sherbrooke par Maurice Tardif au Congrès des Sciences de l'éducation de langue française, en novembre dernier.

La présentation se divise en deux parties. La première introduit certaines considérations sociologiques générales destinées à mettre en lumière la situation spécifique du corps enseignant face aux savoirs. La seconde partie est consacrée à l'identification des savoirs enseignants, à ses objets et à ses sources.

Les savoirs enseignants et les fondements de la pratique du métier

D'entrée de jeu, on peut affirmer que, dans les sociétés contemporaines, la fonction enseignante se situe au coeur du système de reproduction et de transmission des savoirs (Berthelot, 1984). C'est pourquoi la définition et le contrôle du "savoir enseignant", de sa nature et de sa valeur, de sa transmission et de sa légitimation constituent des enjeux importants pour nos sociétés, qui ont capitalisé massivement sur les savoirs en tant que condition de leur existence et de leur progrès économique, culturel et sociopolitique.

Au Québec, la réforme de l'éducation amorcée dans les années 50-60 a doté le corps enseignant d'une position privilégiée dans le système scolaire. La formation rapide d'un corps enseignant laïque et indépendant des institutions et des initiatives privées, la professionnalisation et la syndicalisation de la fonction enseignante, la disparition des écoles normales au profit des universités et la constitution d'un corps de formateurs de maîtres intégrés à l'université et soumis à ses normes, le développement et l'implantation des nouvelles idéologies pédagogiques, enfin, l'instauration d'un contrôle étatique sur la définition, la planification et la légitimation des savoirs transmis par l'école ont eu pour conséquence de faire du corps enseignant à la fois le représentant, le porteur et l'acteur de la réforme scolaire. On peut dire que l'enseignant en exercice constitue l'ultime médiation entre les politiques scolaires et ceux à qui s'adressent ces politiques: les élèves.

Cette position privilégiée occupée par le corps enseignant est cependant problématique, dans la mesure où les enseignants, en tant que groupe, ne possèdent ni le pouvoir ni le droit de définir les savoirs qu'ils

possèdent et transmettent. En effet, ce que les enseignants savent et doivent savoir pour exercer leur fonction dépend pour une très large part de l'université et de son corps de formateurs, ainsi que de l'État et de son corps de "décideurs", sans parler des autres groupes sociaux qui, d'une façon ou d'une autre, ont intérêt à intervenir dans la constitution du savoir enseignant.

Le corps enseignant se retrouve donc dans la position d'un groupe qui est à la fois le porteur et le transmetteur de savoirs qu'il ne produit pas et ne contrôle pas directement pour une large part. Les savoirs transmis par l'université et sanctionnés par l'État, qui constituent le "capital cognitif" nécessaire à l'obtention du statut d'enseignant, échappent, en fait, au contrôle direct du corps enseignant. Comment les enseignants réagissent-ils à cette situation?

Les données recueillies au cours de notre enquête apportent des éléments de réponse intéressants, révélateurs de la représentation que se font les enseignants de leur métier et de ce qui en constitue les fondements et, par extension, d'un aspect essentiel de la culture enseignante. Ainsi, notre recherche indique, en première analyse, que le corps enseignant, faute de contrôler et de produire directement les savoirs transmis par les institutions de formation et sanctionnés par l'État, produit ou tente de produire un savoir qui lui est propre et par lequel il comprend et maîtrise sa pratique. Ce savoir se fonde globalement sur l'expérience acquise en cours de carrière.

En réalité, le savoir enseignant se présente comme hétérogène et pluriel. Il est constitué par un amalgame plus ou moins cohérent: 1- de savoirs intégrés à l'école, au collège et à l'université sous la forme de disciplines officielles (mathématique, géographie, histoire, musique, etc.), 2- de savoirs de formation professionnelle transmis par les facultés des sciences de l'éducation (ou jadis les écoles normales) et destinés à la formation des enseignants, 3- de savoirs actualisés, acquis ou requis dans la pratique du métier, et qu'on peut appeler les savoirs d'expérience.

Nous allons tenter maintenant de préciser la nature respective de ces savoirs, ainsi que les rapports d'évaluation, de distanciation, d'intégration plus ou moins réussis qui s'établissent entre eux.

Un premier type de savoirs: les savoirs disciplinaires

Ils correspondent aux divers champs de la connaissance, aux savoirs dont dispose notre société, tels qu'ils sont aujourd'hui intégrés à l'université sous la forme de disciplines, dans le cadre de facultés et de programmes distincts. Ils ont en commun de porter sur des **objets** relativement circonscrits, à l'intérieur d'un champ de connaissances déterminées. Ils prétendent à une connaissance ou objective ou systématique ou régie par des normes explicites, dont la nature varie selon les savoirs et les objets en question. Leur transmission se fonde sur l'acquisition d'une compétence spécifique, déterminée par la nature du savoir et de l'objet en question. Cette compétence est acquise dans le cadre d'un programme d'études, qui la sanctionne. Elle ne dépend pas en général des individus, de leur personne, elle dépend de normes propres à la discipline. Les savoirs disciplinaires sont donc acquis et légitimés avant toute expérience d'enseignement, toute confrontation au métier. Leur valeur ne dépend donc pas en général de leur "enseignabilité". Dans les universités, ils se transmettent dans le cadre de programmes indépendants des facultés d'éducation[1].

Lorsqu'on interroge les enseignants sur la nature de leurs savoirs, sur ses sources, ses objets, etc., les savoirs disciplinaires apparaissent essentiellement comme non-problématiques: ils sont de l'ordre de l'acquis mais d'un acquis qui va de soi, qui ne pose pas ou ne pose plus problème. Les enseignants ne discutent pour ainsi dire pas de la valeur des savoirs disciplinaires en liaison à leur pratique. On peut donc penser que cette

---

1 - Signalons que les sciences de l'éducation, telles la psychologie de l'éducation, la sociologie de l'éducation, l'histoire, l'économie, etc. représentent des savoirs disciplinaires. Cependant certains de ces savoirs sont intégrés au programme de formation des maîtres (par exemple: sociologie et histoire de la profession enseignante). Ils contribuent alors non tant à la formation professionnelle des enseignants qu'à la formation des enseignants à la culture enseignante. On peut donc les qualifier de savoirs de formation à la culture enseignante.

valeur est relativement indépendante de la pratique du métier. Leur valeur ne dépendrait pas de leur "enseignabilité", elle relève de normes propres à la discipline, à son objet.

Un deuxième type de savoirs: les savoirs de formation professionnelle

Ils correspondent aux divers champs de la pratique de l'éducation au sein du système scolaire officiel. Ils sont plus ou moins systématisés dans le cadre de doctrines, de théories pédagogiques. Ils ont en commun de porter sur des contextes d'action, des situations d'activité, qu'ils prétendent éclairer et orienter selon des normes pratiques: habilité, efficacité, adaptabilité, etc. Mais leur objet spécifique n'est pas la pratique en elle-même mais la formation professionnelle des praticiens, des futurs enseignants. Leur but est de transmettre une compétence, fondée sur la capacité à enseigner telle qu'elle est définie dans le cadre du système scolaire. Cette compétence ne se mesure pas à un objet de connaissance prédéfini mais à la capacité des individus à la posséder et à la mettre en oeuvre dans des situations concrètes. La valeur des savoirs de formation professionnelle n'est donc pas intrinsèque à un objet de connaissance, elle est extrinsèque: elle se mesure à la qualité de la formation des enseignants, laquelle exige une confirmation par le biais de la pratique du métier. Entre apprendre à devenir un enseignant et enseigner, il y a forcément une distance qui se révèle uniquement dans la pratique. Les savoirs de formation professionnelle sont transmis par les facultés des sciences de l'éducation ou anciennement par les écoles normales. Ils sont sous la responsabilité d'un corps de formateurs de maîtres.

Autant les savoirs disciplinaires apparaissent non problématiques, autant les savoirs de formation professionnelle, reçus aussi bien à l'École Normale qu'à l'Université, font problème pour les enseignants. Soulignons d'abord que l'analyse du discours enseignant sur la formation professionnelle révèle non pas principalement la réalité "objective" de cette formation - encore qu'il y ait sûrement un rapport entre ce que les enseignants rapportent et l'offre de formation effectivement réalisée dans les divers lieux de formation - que le système d'attentes des enseignants par rapport à celle-ci. Il se peut d'ailleurs qu'il y ait en réalité plusieurs

systèmes d'attentes et qu'ils soient partiellement ou radicalement différents, voire même contradictoires avec celui ou ceux des formateurs universitaires.

D'une manière générale, et quoiqu'il faille nuancer et tenir compte de certaines sources de variations significatives, il apparait que le discours enseignant sur la formation est traversé par une dominante négative. Cette dominante négative s'exprime à travers les jugements suivants: la formation est difficilement transférable dans la pratique, elle retarde sur la réalité scolaire et le vécu quotidien ou, inversement, elle les devance: elle est trop d'avant-garde, elle est abstraite, trop théorique. Les stages échappent en général à ces jugements. Ils représentent, pour les enseignants, une épreuve de confirmation de leur capacité à enseigner.

Quoi qu'il en soit, cette dominante négative face à la formation professionnelle peut s'expliquer par la primauté qu'accordent les enseignants à la pratique. Pour eux, la formation professionnelle ne semble pas nécessairement représenter une valeur en soi. C'est en effet dans et par la pratique que se définit et se structure la notion de compétence professionnelle, que s'identifient, s'organisent et se pondèrent les savoirs requis pour être un bon enseignant. La pratique est en ce sens le lieu de vérité de ce qu'on pourrait appeler, à la suite de A. Abraham, le soi professionnel. Elle est aussi le lieu d'apprentissage relativement solitaire de la "dure réalité" des groupes d'élèves et de l'institution scolaire.

Beaucoup plus que les lieux officiels de formation comme les écoles normales ou les facultés et départements universitaires de sciences de l'éducation, c'est la pratique elle-même qui en définitive est considérée par les enseignants comme la véritable école de formation. Cela veut dire que plus souvent qu'autrement les savoirs incorporés dans les programmes de formation des maîtres à l'école normale ou à l'université sont jugés en fonction de leur proximité/distance face aux exigences de la pratique telles que les enseignants ont appris à les définir en tentant de s'insérer dans le métier et le milieu scolaire, en essayant de s'y développer d'une manière personnelle et professionnelle et de s'y maintenir avec une certaine aisance ou confort.

Un troisième type de savoirs: les savoirs d'expérience

Considérés sous cet angle, les savoirs d'expérience occupent donc, pour les enseignants, une position de toute première importance. Quelle est donc la nature de ces savoirs d'expérience? On peut appeler savoirs d'expérience l'ensemble des savoirs actualisés, acquis et requis dans le cadre de la pratique du métier enseignant et qui ne proviennent pas des institutions de formation. Ces savoirs ne sont pas systématisés dans le cadre de doctrines ou de théories. Ils sont des savoirs pratiques (et non de la pratique: ils ne surplombent pas la pratique pour la connaître, ils s'y intègrent et la constituent comme pratique enseignante). Ils forment un ensemble de représentations à partir desquelles les enseignants interprètent, comprennent et orientent leur métier et leur pratique quotidienne dans toutes ses dimensions. Ils constituent, pourrait-on dire, la culture enseignante en action.

Les savoirs d'expérience s'enracinent dans le fait global suivant: l'enseignement se déroule nécessairement dans un contexte constitué de multiples interactions, qui exercent sur les enseignants des contraintes spécifiques. Ces contraintes ne sont pas des problèmes abstraits, tels qu'en rencontre le scientifique, ni des problèmes techniques, tels qu'en connaît le technologue ou le technicien. Le scientifique et le technicien travaillent à partir de modèles (une théorie, un paradigme) et leurs contraintes résultent de l'application ou de la réalisation des modèles donnés. Il en va autrement pour l'enseignant: dans l'exercice quotidien de sa fonction, les contraintes apparaissent en liaison à des situations concrètes qui ne sont pas définies une fois pour toutes et qui exigent une part d'improvisation et d'habilité personnelle, ainsi que la capacité à faire face à des situations plus ou moins transitoires et variables. L'une des fonctions de l'expérience consiste à offrir à l'enseignant des habitus (i.e. des dispositions acquises dans et par la pratique réelle), qui lui permettent de faire face aux contraintes et aux impondérables du métier. Ces habitus peuvent se fixer en style d'enseignement, en "trucs du métier", voire même en traits de la "personnalité professionnelle": ils s'expriment alors dans un savoir-être et un savoir-faire personnels et professionnels.

L'enseignant agit rarement seul, il est en interaction avec d'autres personnes, à commencer par les élèves. L'activité enseignante ne porte donc pas sur un objet ou un phénomène à connaître ou sur une oeuvre à produire; elle se déploie concrètement comme interactions avec d'autres personnes, dans un contexte où l'élément humain est déterminant et dominant et où interviennent des symboles, des valeurs, des sentiments des attitudes, qui constituent matière à interprétation et à décision, indexées souvent du caractère d'une certaine urgence. Ces interactions sont médiatisées par divers canaux: des discours, des comportements, des manières d'être, etc. Elles exigent des enseignants non un savoir portant sur un objet de connaissance, ni un savoir portant sur une pratique et destiné à l'objectiver, mais la capacité de se comporter en sujet, en acteur et d'être une personne en interaction avec d'autres personnes. Cette capacité est génératrice de certitudes particulières, dont la plus importante consiste dans une confirmation, pour l'enseignant, de sa propre capacité à enseigner et à "performer" dans la pratique du métier.

De plus, ces interactions se déroulent dans un milieu, un univers institutionnel, que les enseignants découvrent progressivement en essayant de s'y adapter et de s'y intégrer. Ce milieu, l'école, est un milieu social: il est constitué par des rapports sociaux, des hiérarchies, etc. Enfin, les interactions se déroulent également au sein de normes, d'obligations, de prescriptions, que les enseignants doivent connaître et respecter à divers degrés (exemple: les programmes). Les savoirs d'expérience fournissent aux enseignants des certitudes relatives à leur contexte de travail dans l'école, de sorte à favoriser leur intégration.

Notre recherche indique que, pour les enseignants, les savoirs acquis par l'expérience du métier constituent les fondements de leur compétence. C'est à partir d'eux qu'ils jugent leur formation antérieure ou leur formation en cours de carrière. C'est également à partir d'eux qu'ils jugent de la pertinence ou du réalisme des réformes apportées aux programmes ou aux méthodes. Enfin, c'est également à partir des savoirs d'expérience que les enseignants conçoivent les modèles professionnels de l'excellence au sein de leur profession. Cette valeur considérable accordée aux savoirs d'expérience tend à faire de la pratique du métier la véritable

instance à partir de laquelle les enseignants se dotent d'un savoir qui leur appartient en propre.

Essayons maintenant de préciser cette notion encore trop vague de savoirs d'expérience, en tâchant de mettre en évidence leurs objets et leurs sources spécifiques.

Objets et sources des savoirs d'expérience

Dans un premier temps, on peut se demander sur quoi portent les savoirs d'expérience. L'analyse des propos des enseignants révèle que les savoirs d'expérience ont trois objets: a) ils portent sur les relations et les interactions que les enseignants entretiennent et développent avec les autres personnes dans le champ de leur pratique, b) sur les diverses obligations et normes auxquelles doit se plier leur tâche, c) enfin, sur l'institution comme milieu organisé et composé de fonctions diversifiées. Ces objets ne sont pas des objets de connaissance séparés de la pratique mais des objets constituant la pratique enseignante elle-même et se révélant uniquement à travers elle. Autrement dit, ils représentent les conditions du métier, conditions que les enseignants se doivent de connaître afin de remplir leur fonction. Trois remarques à ce sujet:

1 - C'est précisément face à ces objets/conditions que s'établit un écart, une distance critique entre les savoirs d'expérience et les savoirs antérieurs acquis dans les institutions de formation. Pour certains enseignants, cette distance est vécue comme un choc (le choc de la réalité) lors de leurs premières années d'enseignement. En devenant enseignant, ils découvrent les limites de leurs savoirs antérieurs. Chez certains enseignants, cette découverte aboutit à un rejet pur et simple de leur formation antérieure et à la certitude que l'enseignant lui-même est le seul responsable de son succès; chez d'autres, elle aboutit à une réévaluation (certains cours ont été utiles, d'autres non); enfin, chez d'autres, elle aboutit à des jugements plus nuancés (exemple: on demande une mission impossible à l'université ou ma formation m'a servi tout au long de ma carrière dans l'organisation des cours, la gestion de la classe).

2 - La connaissance de ces objets/conditions, dans la mesure où elle assure la pratique du métier, s'inscrit nécessairement dans un processus d'apprentissage rapide: c'est en début de carrière (de 1 à 5 ans) que les enseignants accumulent, semble-t-il, leur expérience fondamentale. Cet apprentissage rapide a valeur de confirmation: plongés dans le bain, apprenant sur le tas, les enseignants doivent se prouver à eux-mêmes et aux autres qu'ils sont capables d'enseigner.

3 - Ces objets/conditions n'ont pas une valeur égale pour la pratique du métier: savoir gérer une classe est plus important que connaître les mécanismes de la commission scolaire, savoir établir une relation avec les élèves est plus important que savoir établir une relation avec les spécialistes. Les objets des savoirs enseignants sont hiérarchisés: leur valeur dépend des conditions contraignantes qu'ils exercent sur la pratique.

On peut ensuite se demander comment ces savoirs s'acquièrent-ils? Quelles sont leurs sources? D'après les propos des enseignants, trois sources apparaissent particulièrement importantes.

La première est liée au vécu et à l'expérience personnelle antérieure et actuelle. Elle comprend les éléments suivants:

1 - L'expérience antérieure, qui regroupe l'expérience familiale (par exemple: des parents, des frères ou soeurs enseignants, gardiennage au sein de la famille); et l'expérience personnelle antérieure (exemple: avoir déjà travaillé avec des enfants).
2 - L'expérience scolaire antérieure (souvenir de soi comme élève qui aimait montrer aux autres, etc.).
3 - La connaissance de soi actuelle: la découverte de ses attitudes et aptitudes, de ses intérêts, de ses limites (je ne peux pas enseigner à tel genre de groupe).
4 - L'expérience en cours de carrière liée au vécu, par exemple avoir des enfants.

La seconde source est liée à la pratique quotidienne. Elle comprend les éléments suivants:
Le rapport aux élèves en situation d'enseignement; la gestion de la classe; la planification de l'enseignement.

La troisième source provient du partage de l'expérience entre les pairs ou à l'expérience acquise en travaillant avec les pairs. Elle comprend les éléments suivants:
Le partage des savoirs entre collègues possédant l'expérience du métier et avec les collègues avec lesquels on travaille; le partage de l'expérience qui intervient lors de la formation des stagiaires et lors de la formation des recrues.

Cette troisième et dernière source des savoirs d'expérience, c'est-à-dire ceux qui sont acquis par le biais des relations avec les pairs, est particulièrement importante pour notre propos, car c'est à cette occasion que les enseignants sont appelés à prendre conscience de leurs propres savoirs d'expérience, dans la mesure où ils doivent les transmettre et donc les objectiver en partie, soit pour eux-mêmes, soit pour leurs collègues.

Les enseignants, en tant que porteurs (détenteurs) d'un savoir pratique acquis par l'expérience, et qui leur appartient en propre en tant que groupe professionnel, ont un rôle important à jouer dans la transmission de ce savoir d'expérience. Non seulement, le partagent-ils entre eux mais ils contribuent également à la formation pratique des stagiaires et des enseignants recrues. En ce sens, l'enseignant est non seulement un praticien mais aussi un formateur.

Ainsi, le rôle des enseignants dans la transmission des savoirs d'expérience ne se fait pas seulement dans le cadre formel des tâches d'animation ou de supervision. Quotidiennement, les enseignants partagent entre eux leurs savoirs, que cela soit sous la forme de matériel, de trucs, de façons de faire, de manières d'organiser la classe, etc. Ils s'échangent de plus des informations sur les élèves. En somme, ils s'échangent un savoir pratique d'intervention. Les occasions de collaboration pour la

fabrication de matériel ou d'examens chez les enseignants de même niveau, de même que les expériences de team-teaching s'inscrivent aussi dans cette pratique de partage des savoirs chez les enseignants. Même si ces activités de partage des savoirs ne semblent pas être considérées comme une obligation ou une responsabilité professionnelle par les enseignants, la plupart d'entre eux manifestent le besoin, sinon la nécessité, de partager leur expérience. Les journées pédagogiques ainsi que les congrès tenus dans le cadre des diverses associations professionnelles sont mentionnés par les enseignants comme étant des lieux privilégiés d'échanges.

Conclusion

En conclusion, notre analyse des savoirs enseignants, de leurs rapports respectifs et de la valeur que les enseignants attachent aux savoirs d'expérience tend à montrer que la pratique du métier constitue pour le corps enseignant le lieu authentique où s'acquiert et se légitime la compétence professionnelle. Cet accent mis sur la pratique permet justement aux enseignants d'affirmer la valeur de leur expérience face aux savoirs transmis par les institutions de formation. De la sorte, le corps enseignant se dote, au sein même de sa fonction et en référence à elle, d'un savoir qui lui est propre. En ce sens, on peut donc dire que l'enseignant est non seulement porteur d'un savoir qu'il transmet mais qu'il est aussi producteur de ce savoir. Le savoir qu'il produit est avant tout un savoir appliqué qui concerne, pour l'essentiel, l'intervention auprès des élèves. Il porte, notamment, sur la discipline, les relations avec les élèves, le climat d'apprentissage, l'organisation de la classe, les méthodes et les moyens pour transmettre les connaissances.

LA FORMATION DISCIPLINAIRE DANS L'EXPERTISE PÉDAGOGIQUE

André GIORDAN
LDES - Université de Genève

On pensait dans les années soixante que pour enseigner l'anglais, les mathématiques à Pierre, à Paul ou à Louise, il suffisait de connaître la discipline. Aujourd'hui, dans les milieux pédagogiques éclairés, on avance très souvent que, seule la connaissance de Chloé, d'Emilie ou de Fabien est utile. Par ce texte, nous souhaitons convaincre que ce dernier point de vue est insuffisant ou plutôt trop réducteur. Les recherches didactiques actuelles montrent que pour aider l'élève à élaborer des savoirs opératoires, le "bon" maître - celui qui possède l'expertise pédagogique comme on la nomme au Québec - doit, certes avoir une bonne connaissance des processus d'apprentissage, mais aussi une bonne formation sur les contenus dont il a la charge.

Nous développerons d'autant mieux ce point de vue que nous ne pouvons être suspectés de ne pas nous intéresser aux apprenants: tous nos travaux de recherche conduisent à mieux les connaître à travers leurs processus d'apprentissage. Mais cette connaissance s'avère limitée si l'on a pas un projet éducatif à mettre en face, d'une part et si l'on ne maîtrise pas les conditions et le contexte dans lesquels se déroulent les apprentissages, d'autre part. Autant d'éléments qui renvoient vers une rencontre entre l'apprenant et le savoir à "faire passer".

Ainsi, les deux aspects du contrat didactique - savoir pédagogique et savoir sur la matière à enseigner comme on les nomme habituellement - ne sont en aucune façon antinomiques[1]. L'interaction entre les deux semble même devoir être privilégiée.

---

1 - Périodiquement, on constate, dans les milieux de l'éducation, un débat épique entre les tenants de la discipline et ceux qui privilégient la pédagogie. Cet affrontement passionnel se double aujourd'hui d'une

Toutefois, comme nous le verrons, cette approche conduit, non seulement à redéfinir ce que l'on entend par savoir pédagogique, mais aussi à reformuler ce que peut être une formation disciplinaire. Cette redéfinition est d'ailleurs d'autant plus fondamentale aujourd'hui que l'école retrouve une certaine importance aux yeux de la société, en tant que composante du développement économique.

1. Comment définir un expert en pédagogie

Aujourd'hui, définir une véritable expertise en pédagogie n'est pas chose aisée. La tâche éducative s'est complexifiée au cours du siècle. En première approximation, on peut avancer qu'un "bon" enseignant est quelqu'un qui sait mettre en oeuvre, d'un bout à l'autre, un projet éducatif.

Ce qui veut dire en d'autres termes que c'est également quelqu'un qui sait définir et préciser les divers éléments du contrat éducatif (objectifs, stratégies pédagogiques, aides didactiques et moyens divers) et qui sait mener ce projet jusqu'à son terme. Devant l'impossibilité de tout prévoir à l'avance, un expert en pédagogie est donc également une personne qui possède aussi la capacité de réguler et d'évaluer le projet. Éventuellement, il doit pouvoir y remédier de fond en comble, notamment si les élèves sont décalés par rapport au projet (absence d'adhésion, prérequis insuffisants) ou si les objectifs fixés ne sont pas atteints.

---

deuxième bataille que nous qualifierons de corporative, sur la place respective de la pédagogie générale et de la didactique des disciplines spécifiques. À nos yeux, il s'agit d'un faux débat ou du moins d'un débat d'arrière garde. Certes, tout semble opposer didactique, pédagogie et sciences de l'éducation. N'affirme-t-on pas que les sciences de l'éducation sont centrées sur l'élève alors que la didactique se préoccupe principalement de contenu? Ne proclame-t-on pas que la pédagogie s'intéresse à la relation éducative alors que la didactique, après avoir été une suite de recettes centrées sur la discipline, serait devenue une réflexion épistémologique s'arrêtant aux portes de la classe?
Certes, il est de bon ton d'opposer des approches pour les définir ou les préciser. Mais cela apparaît à la lumière de l'histoire de l'éducation comme, soit une reprise de vieux débats - les querelles entre pédagogie et méthodologie ou pédagogie et sciences de l'éducation sont édifiantes en la matière -, soit un sous-produit de combats institutionnels dépassé. Nous essaierons de le montrer dans ce texte.

Il faut ajouter que dans le cas où le projet éducatif se situe dans le cadre d'un programme déjà défini ou d'un cadre institutionnel très fort, un expert en pédagogie sait en tenir compte nécessairement. Son rôle ne s'estompe pas, bien au contraire il saura optimiser ces derniers.

Mais, voyons plus précisément ce que signifient ces différents points?

1.1 Définir un projet éducatif

Définir un projet éducatif apparaît comme une des premières qualités d'un enseignant. Ce dernier doit être, en effet, capable de concevoir et d'organiser un ensemble d'activités éducatives. Cela signifie qu'il sache choisir des objectifs éducatifs possibles, généralement pour le moyen ou le long terme, et définir des niveaux d'exigence pour un public particulier.

Ensuite, il doit envisager les grandes lignes d'un plan d'action à mettre en oeuvre et concevoir dans le détail des séquences, des ressources (matérielles ou humaines) pour parvenir à ses objectifs.

Enfin, il doit prévoir une programmation hebdomadaire, mensuelle ou pluriannuelle... ou interdisciplinaire, suivant le type de finalités qu'il s'est fixé.

En d'autres termes, un "bon" enseignant sait construire un dispositif d'apprentissage avec une progression adaptée. Selon les publics ou les contraintes diverses, ce peut être une pédagogie frontale, une pédagogie des situations-problèmes, une pédagogie du projet, etc.

Quand l'activité se situe dans le cadre d'un programme institutionnel ou d'un projet d'établissement, l'enseignant peut recevoir un certain nombre de directives plus ou moins contraignantes (curriculums, programmes d'enseignement, projets d'études suivant les cas).

Dans cette situation, un expert en pédagogie doit savoir contextualiser ou optimiser le projet ou le programme. Éventuellement, il doit

convaincre sa hiérarchie de l'inadéquation entre les finalités et le public ou entre les finalités et les contraintes. Il aura d'autant plus de chance de faire "passer ses idées" qu'il saura proposer des solutions alternatives.

1.2 Mettre en oeuvre un projet éducatif

Une fois la phase de réflexion et de préparation terminée, se situe la phase la plus délicate, celle de la mise en place du projet éducatif. L'expert en pédagogie se doit toujours de concrétiser son projet et ses objectifs. Pour cela, il doit d'abord créer une (ou plusieurs) situation(s) de démarrage. Cette phase est très délicate car elle conditionne toutes les autres: elle doit motiver l'élève, à la fois par rapport aux tâches, et par rapport aux savoirs en jeu.

Ensuite, le "bon" enseignant doit proposer des activités diverses pour avoir quelques chances de toucher l'ensemble des élèves. Diverses phases peuvent alterner, notamment des phrases d'investigation, de structuration. Des périodes de mobilisation des savoirs acquis par les élèves doivent également être incluses pour permettre à ces derniers d'en cerner l'intérêt ou l'opérationnalité relative.

Enfin, le "bon" enseignant doit constamment conseiller et fournir, au fur et à mesure, les ressources qui vont aider l'élève à apprendre. Pour mener à bien de telles activités, l'expert en pédagogie se doit d'être réaliste, il prend constamment en compte son public et les conditions matérielles (nombre d'élèves, horaires, espaces, matériels, personnes ressources). Il intervient constamment sur la démarche des apprenants (même si les interventions les plus efficaces sont les plus indirectes).

1.3 Réguler un projet éducatif

Contrairement à ce que l'on pense habituellement, la mise en oeuvre d'un projet n'est pas la phase finale du processus éducatif. Vu la complexité du domaine, il devient irréaliste de penser maîtriser a priori les conditions éducatives. Tout projet doit s'ajuster et un certain nombre de paramètres sont à prendre en compte. Parmi ceux-ci, les apprenants et

l'histoire du groupe, le contexte de l'apprentissage, tiendront une place capitale.

Il s'agit alors pour le "bon" enseignant, d'apprécier l'efficacité des actions entreprises ou des aides-didactiques utilisées. En particulier, il s'agit de repérer les obstacles à l'apprentissage et d'adapter les ressources à l'évolution de l'apprentissage. Parfois, il devra même inventer en "temps réel" des alternatives (changement de situations, de type d'interventions ou de ressources).

Cette rétroaction de l'action qui est à la fois "négative" et "positive", selon les termes habituels de la cybernétique, implique que l'enseignant soit à même d'identifier, par des indicateurs, l'état de l'apprentissage et d'analyser les causes multiples de dysfonctionnement.

1.4 Évaluer un projet éducatif

L'évaluation[1] est aujourd'hui une composante essentielle de tout processus éducatif. En même temps qu'elle fournit à l'élève un feed-back sur sa progression, elle constitue pour l'expert en pédagogie, un bilan portant sur:

- la qualité globale de l'action entreprise et sur l'efficacité spécifique de ses composants (choix des documents, interventions et attitudes de l'enseignant, etc.),
- les acquisitions des publics (en terme d'attitudes, de démarches et de connaissances),
- les cheminements et obstacles rencontrés par ces derniers (accès au domaine, compréhension, interaction).

En d'autres termes, l'évaluation renseigne sur les moyens réellement mis en oeuvre et sur leur efficacité relative. La pratique de

---

1 - Les pratiques d'évaluation ne doivent pas uniquement se situer à la fin du processus éducatif. Elles se doivent d'être intégrées à ce dernier dès la proposition du projet. La phase de régulation constitue, par ailleurs, une de ses composantes.

l'évaluation lui permet alors d'identifier la "rentabilité" de la communication et des ressources d'une part, et de mettre à plat les retombées réelles au niveau des publics visés et donc les objectifs atteints d'autre part.

Ainsi, l'évaluation se doit d'être constante et fiable: elle repose pour cela sur des critères explicites. En particulier, ceux-ci doivent permettre de repérer fidèlement, par des épreuves ou des observations, la qualité des apprentissages des élèves. L'accent sera mis sur la progression par rapport au message prévu.

Bien que délicat et ayant encore peu d'antécédents, ce mécanisme est très important: il doit permettre à l'enseignant (mais aussi à l'institution) d'envisager les modifications nécessaires au projet initial. Celles-ci peuvent être immédiates ou pensées pour la cohorte suivante.

C'est à nos yeux, le principal moyen pour faire évoluer et l'enseignant et le système d'enseignement dans son ensemble.

2. L'éducation: une science ou un art

Voilà déjà un bon programme pour un seul métier: être enseignant. Mais être un "bon" enseignant, un expert en pédagogie, c'est aussi être compétent sur de multiples autres points. Il sait par exemple:

- gérer des phénomènes relationnels (travail de groupes d'élèves, travail d'équipe pédagogique),
- maîtriser le système éducatif dans lequel il intervient, en prenant en compte son histoire, ses structures, sa dynamique (ou son manque de dynamique) et ses contradictions.

Il est capable de motiver, de donner envie d'apprendre et de fournir des techniques d'apprentissage. Par dessus tout, il sait fournir des repères à des élèves le plus souvent biaisés par l'école, émiettés et désinformés par les médias.

Il faut ajouter qu'un "bon" enseignant doit posséder un certain nombre de qualités personnelles. En particulier, il doit ne pas avoir peur

des autres et posséder un minimum de contacts humains; il sait parler, se déplacer, être "bien dans son corps", éventuellement il possède quelques intuitions théâtrales.

Enfin, il doit pouvoir comprendre les enjeux affectifs de toute relation de communication, sans toutefois trop s'impliquer lui-même. Au contraire, il sait résister face aux agressions de tout ordre.

Pour mettre en oeuvre de telles capacités, le "bon" enseignant ne peut compter uniquement sur son intuition personnelle. L'enseignement n'est pas seulement un art. Pour devenir expert en pédagogie, l'enseignant se doit d'enrichir son équation personnelle par un certain nombre de connaissances, de techniques ou de compétences au sens large.

Ces dernières peuvent être regroupées en trois grands ensembles qui délimitent les contours d'une expertise éducative:

- des connaissances liées à la spécificité de chaque discipline,
- des savoirs concernant les élèves (en particulier leurs façons d'apprendre),
- des informations relatives à l'institution scolaire.

Pourquoi de tels pôles de savoirs et non plus seulement une simple acquisition disciplinaire ou une vague patine psycho-pédagogique? Plusieurs raisons peuvent être avancées, nous ne pourrons les développer toutes ici. Disons seulement que toute séquence d'enseignement ne peut plus se définir a priori. La prise en compte des conceptions du public comme les motivations, les façons de raisonner, les cadres de référence, la signification que les élèves donnent aux apprentissages, est prépondérante.

De même, préciser des curriculums ou des programmes d'enseignement devient une gageure, si l'on n'envisage pas les différents obstacles à l'apprentissage, si l'on étudie les contraintes institutionnelles.

Pour préciser ces hypothèses de travail, nous les illustrerons sur deux plans:

- la définition des objectifs,
- le choix des séquences d'apprentissage.

Pour chaque cas, nous tenterons de montrer en quoi des compétences disciplinaires sont, tout à la fois, indispensables et complémentaires des compétences traditionnellement appelées pédagogiques[1].

2.1 Définir des objectifs

Les pédagogies dites par objectifs ou les pratiques curriculaires des années septante ont montré un certain ensemble de lacunes. Parmi les plus fondamentales, il en est deux que nous mettrons en avant. Premièrement, elles ont toujours pris pour référence, le savoir universitaire. En fait, il s'agit d'un objet d'enseignement défini à l'avance, considéré comme intangible, souvent dogmatique, du moins ayant des exigences propres.

Deuxièmement, ces pratiques pédagogiques ont construit, le plus souvent a priori, c'est-à-dire sans contextualisation, un modèle hiérarchisé dans lequel chaque objectif d'un niveau déterminé englobait les objectifs de rangs inférieurs, leur somme constituant la finalité globale recherchée.

On voit comment ce type de démarches élude l'élève, son niveau initial, ses possibilités et ses projets. Il en est de même des possibilités et des limites de l'institution qui demeurent au mieux implicites.

Pour pallier à ce type de carences, la définition des objectifs d'un projet éducatif doit dépendre à notre sens d'un ensemble de paramètres. À des fins explicatives, nous retiendrons les trois principaux:
- la discipline qui détermine les contenus et les démarches propres,
- l'apprenant, ses caractéristiques toujours particulières en font autant de facteurs limitants d'un apprentissage réussi,
- les contraintes multiples de l'institution.

---

1 - En réalité, les compétences pédagogiques font appel à des savoirs psychologiques, sociologiques, historiques, institutionnels ou à des techniques théâtrales.

Pour être opératoire en matière d'objectifs, chacune de ces composantes demande à son tour d'être précisée. Nous les décomposerons de la façon suivante (Figure 1):

Figure 1: Exemple de canevas pour définir des finalités opératoires dans un contexte éducatif donné

Pour le sujet qui nous intéresse ici, on voit nettement comment intervient la compétence disciplinaire: c'est la maîtrise d'un ensemble de démarches, d'attitudes spécifiques, qui est à la base de la formation.

Pour mieux préciser ces données, nous insisterons toutefois sur quelques aspects sous-tendus, en prenant notre propre discipline, les sciences, comme exemple.

1. La définition des objectifs se doit toujours de prendre en compte l'apport particulier des disciplines, en l'occurrence ici des disciplines scientifiques. En tant qu'approche de la réalité, on doit placer, en premier lieu, l'acquisition de démarches (notamment des démarches d'investigations) et d'attitudes (curiosité, envie de chercher, doute opératoire, esprit critique).

   Or en la matière, non seulement cet aspect est le plus souvent éludé mais quand il est pris en compte il l'est de façon déformée. En effet, il existe beaucoup d'idées fausses chez les enseignants sur ce qu'est une

démarche scientifique (notamment dans ses multiples variantes). L'image de la science prévalente est celle de la science publiée; la science telle qu'elle s'élabore est totalement méconnue. Cette conception erronée perturbe sans cesse la réalisation des tableaux d'objectifs.

2. En matière de connaissances, il faut nous interroger sur comment définir les savoirs nécessaires pour le XXIème siècle, puisque désormais nous travaillons à cette échéance? Pour les sciences, cela implique plusieurs composantes à prendre en compte dans la formation.

Premièrement, les savoirs scientifiques évoluent très rapidement: au cours de ces dix dernières années, nous avons assisté à l'émergence de multiples champs de recherche (supraconducteurs, fractales, etc.), à des changements considérables de concepts dans de nombreux domaines (immunologie, biologie moléculaire, physique des fluides). Par ailleurs, les connaissances techniques ou informatiques ont radicalement muté. Qu'adviendra-t-il des savoirs et des modèles actuels dans les prochaines années?

Deuxièmement, comment gérer l'augmentation considérable du flux de connaissances? On observe un accroissement exponentiel des savoirs. Ils ont été multipliés par deux: en huit ans en chimie, en dix ans en médecine. Va-t-on augmenter le nombre d'objectifs, et par là le nombre d'heures de cours, d'un facteur équivalent?

Troisièmement, comment relever le défi de l'organisation? Aujourd'hui, il devient d'abord utile de saisir des interactions, des interdépendances entre les multiples éléments de systèmes complexes. Il s'agit, souvent, d'envisager et de dépasser les contradictions, les synergies entre ces derniers; il est indispensable de percevoir comment les systèmes s'auto-organisent. Dans ce contexte, l'approche classique qui consiste à disséquer les "objets", les "phénomènes" s'avère limitée et parfois obsolète. De nouvelles conduites débouchant sur la production de modèles approchés, c'est-à-dire proposant une bonne approximation du phénomène étudié par rapport aux questions étudiées, ne peuvent-elles être promues?

3. Il apparaît fondamental de penser les objectifs éducatifs en fonction des projets des élèves. À quoi peuvent leur servir les connaissances scientifiques? Jusqu'à présent, seules des nécessités professionnelles (les connaissances supposées pour de futurs scientifiques... et encore cet aspect serait à préciser) étaient envisagées. Au mieux, quelques propos extrêmement généraux et généreux sur l'éveil de la personnalité et la place des sciences dans les divers moments de la vie, venaient s'inscrire parfois dans l'énoncé préalable.

Mais ne peut-on pas aussi apprendre les sciences pour des raisons utilitaires: connaître son corps, maîtriser l'environnement naturel et technique? Ne doit-on faire des sciences que parce qu'elles enrichissent les raisonnements intellectuels ou favorisent les investigations?

Ne doit-on pas aussi posséder des savoirs scientifiques pour participer à la régulation de la société, puisque, de plus en plus souvent, les décisions politiques comportent une composante scientifico-technique? Etc.

On comprend alors combien ce type de réflexion conduit nécessairement à remettre en cause profondément les contenus théoriques et pratiques de l'enseignement. Suivant que l'on poursuive prioritairement l'une ou l'autre de ces finalités, le choix des objectifs à privilégier sera différent; la formulation de ces derniers ne sera même pas identique.

On peut alors s'interroger sur les référents à prendre en compte: chimie universitaire ou chimie de la cuisine, physique de tous les jours ou physique de la recherche actuelle, biologie du corps humain ou biologie moléculaire, par exemple?

Le choix des objectifs éducatifs implique ainsi une bonne connaissance des disciplines, de leur épistémologie, de l'histoire de leurs concepts et de leurs démarches, de leur développement - des sauts épistémologiques qui ont marqué leur développement - et de leurs retombées technologiques et industrielles dans la vie sociale[1].

1 - Nous devrions plutôt dire des disciplines, car les matières scolaires sont souvent au croisement de plusieurs champs disciplinaires.

Toutefois, si l'on retrouve l'importance d'une formation disciplinaire, on peut aussitôt s'apercevoir que le programme de formation disciplinaire d'un futur enseignant devra être très différencié de celui d'un futur chercheur.

Il devra notamment être axé sur des savoirs fondamentaux, envisagés en fonction du projet éducatif.

Ils seront le plus souvent transdisciplinaires et plus particulièrement adaptés au public que l'on vise.

Si l'on tient compte du cahier des charges ébauché ci-dessus, une proposition pour la formation scientifique peut se présenter ainsi (Figure 2):

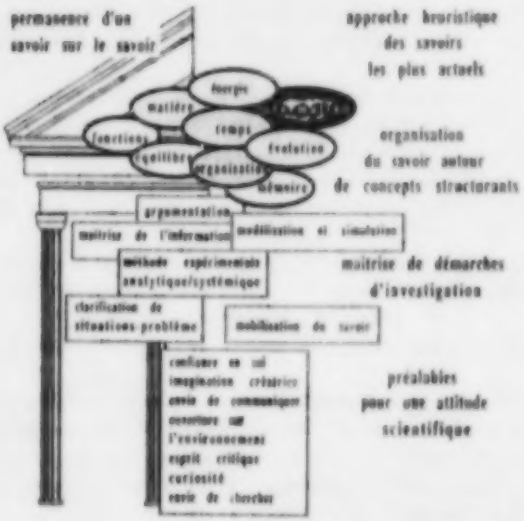
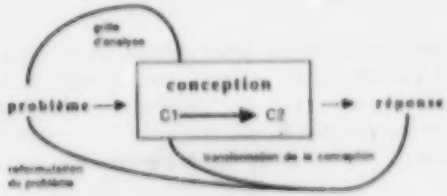


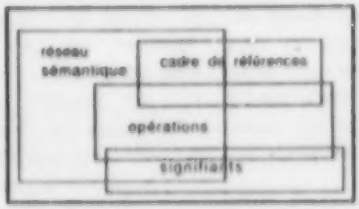
Figure 2: Ébauche d'objectifs scientifiques fondamentaux

2.2 Un nouveau modèle d'apprentissage

Les idées en matière d'apprentissage ont rapidement évolué ces dix dernières années. Un nouveau consensus peut être avancé, il transforme entièrement les idées sur l'enseignement. Contrairement à ce que l'on pense généralement, ce n'est pas parce que l'enseignant a traité l'ensemble de son programme et mené son cours avec sérieux et enthousiasme qu'il a nécessairement fait acquérir des connaissances aux élèves.

L'élève n'est jamais totalement "vierge" par rapport au contenu enseigné. Il peut disposer d'idées préalables sur le sujet, il possède toujours un mode d'explication spécifique et une façon de raisonner propre qui orientent la manière dont il va décoder les informations fournies. L'apprentissage dépend de ces conceptions; et si l'enseignement n'en tient pas compte, les "idées" en place font obstacle. Les notions enseignées sont éludées ou déformées. Au mieux, ces dernières se "plaquent" ou restent isolées à côté du savoir familier.





1. Tout apprentissage est la résultante d'une activité d'élaboration d'un apprenant qui mobilise des conceptions. Ce dernier met en place des stratégies pour parvenir à décoder les informations glanées au fil des activités. Ses conceptions constituent des "structures d'accueil" qui permettent de fédérer les nouvelles informations. Elles servent également de points d'ancrage pour produire des significations nouvelles en fonction des questions en jeu.

   L'apprenant élabore son savoir dans une interaction entre ses conceptions et les informations qu'il peut se procurer et interpréter à travers elles. Ce processus n'est pas immédiat, on observe très souvent que les nouveaux savoirs ne sont pas "compris" tout de suite par l'apprenant pour toutes sortes de raisons. En premier lieu, il peut lui manquer une information nécessaire. Dans d'autres cas, l'information nécessaire lui est accessible, mais l'apprenant n'est pas motivé par rapport à cette dernière ou la question qui le préoccupe est autre. Troisièmement, l'apprenant est incapable d'y accéder pour des questions de méthodologie, d'opération, de référentiel, etc. Enfin le plus souvent, il lui manque les éléments propres à la gestion effective de la compréhension.

2. Dans le cas des apprentissages fondamentaux, on constate que le savoir à acquérir ne s'inscrit jamais automatiquement dans la ligne des connaissances antérieures; celles-ci représentent le plus souvent un obstacle à son intégration. Il faut donc une transformation radicale du réseau conceptuel. Cela implique un certain nombre de conditions supplémentaires.

   Premièrement, l'apprenant doit se trouver en condition de dépasser l'édifice constitué par les savoirs familiers. Or, cela n'a rien d'évident car les conceptions qu'il active correspondent aux seuls instruments à sa disposition; c'est à travers elles qu'il décode la réalité. Il lui faut donc constamment les remettre en cause car celles-ci conduisent inévitablement à l'évidence et constituent ainsi un "filtre" de la réalité.

Deuxièmement, la conception initiale ne se transforme que si l'apprenant se trouve confronté à un ensemble d'éléments convergents et redondants qui rendent cette dernière remplie de contradictions et difficile à gérer.

La connaissance des conceptions permet déjà à l'enseignant de mieux adapter l'enseignement à son public. Une formation par la recherche peut l'aider dans cette démarche. De même, une bonne connaissance de la discipline, de son histoire[1] peut l'aider à décoder les conceptions, à en reconnaître l'intérêt ou encore à découvrir les obstacles sous-jacents (Figure 3).

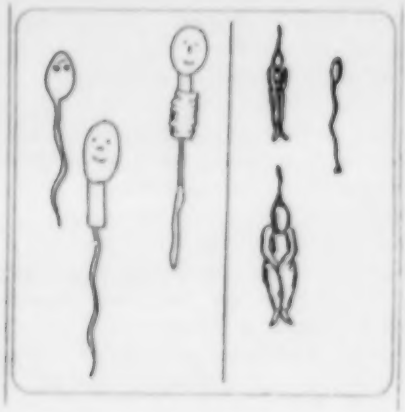


Figure 3: Conceptions à propos de la fécondation: chez des élèves et au XVIIIème siècle

1 - L'histoire de la discipline est également à ce niveau un bon outil de formation. Elle permet de comprendre ou de situer un certain nombre de difficultés rencontrées par les élèves. Sans qu'il existe un parallélisme étroit, elle fournit des éléments pour décoder la situation pédagogique et les façon de comprendre des élèves.

Aujourd'hui, il est nécessaire d'aller plus en avant pour s'interroger sur l'apprentissage lui-même. En effet, la pensée d'un apprenant ne se comporte nullement comme un système d'enregistrement passif. Elle ne fonctionne jamais comme une simple structure de mémorisation, capable de reconstituer un savoir par simple addition d'éléments successifs. C'est une véritable stratégie que met en oeuvre l'élève pour apprendre, ou même pour ne pas comprendre.

On peut même affirmer que les savoirs fondamentaux ne s'acquièrent jamais par transmission directe et frontale. L'apprenant doit élaborer nécessairement le savoir lui-même et il ne peut le faire qu'à la fois "grâce à" (Gagné), "à partir de" (Ausubel), "avec" (Piaget) les savoirs déjà fonctionnels dans sa tête. Dans le même temps, il doit apprendre "contre" (Bachelard) ses connaissances antérieures.

En effet, l'acquisition des connaissances fondamentales se situe ainsi, tout à la fois, dans le prolongement des acquis antérieurs qui fournissent le cadre de questionnement, de références et d'interprétation, et se fait, le plus souvent, par rupture avec ces acquis.

Il s'agit là, d'un processus éminemment interactif, fonctionnant sur un mode conflictuel. Pour tenter de l'approfondir confortablement, nous avons été amenés à produire un nouveau modèle d'apprentissage, aujourd'hui connu sous le vocable de **"modèle d'apprentissage allostérique"** (Allosteric Learning Model) (Figure 4).

L'acquisition de connaissances procède d'une activité d'élaboration d'un apprenant confrontant les informations nouvelles et ses connaissances mobilisées, et produisant de nouvelles significations plus aptes à répondre aux interrogations qu'il se pose. L'activité propre de l'individu est au coeur du processus de connaissance: c'est ce dernier qui trie, analyse et organise les données afin d'élaborer sa propre réponse. Toutefois ce processus n'est pas le fruit du hasard, il s'établit en fonction des structures de pensée en place (questions, cadres de références, opérations maîtrisées) et des enjeux qu'il perçoit de la situation.

Troisièmement, l'apprenant ne peut élaborer un nouveau réseau conceptuel qu'en reliant différemment les informations engrangées, notamment en s'appuyant sur les modèles organisateurs qui permettent de structurer les savoirs autrement pour répondre de façon plus pertinente, aux questions en jeu.

Quatrièmement, les concepts en cours d'élaboration demandent à être - pour devenir opérationnels - différenciés progressivement et délimités dans leur champ d'application au cours de l'apprentissage, puis consolidés par une mobilisation du savoir dans des situations autres où ils peuvent être appliqués. L'apprenant devra donc aller fréquemment contre sa conception initiale mais il ne le pourra qu'en faisant "avec", et cela jusqu'à ce qu'elle "craque" car elle lui paraîtra limitée ou moins féconde qu'une autre.

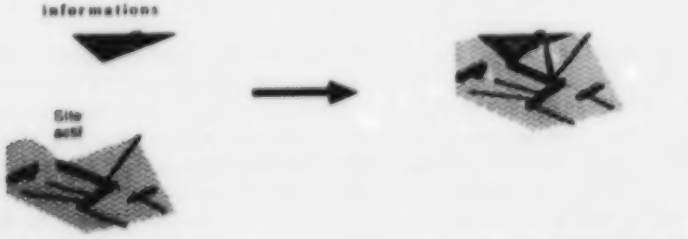
3. L'apprentissage des concepts suppose que l'élève exerce un contrôle délibéré sur son activité d'étude et sur les processus qui régissent cette activité, et cela à différents niveaux. D'abord, l'apprenant doit réorganiser l'information qui lui est présentée (ou alors qu'il se procure) en fonction des appréciations qu'il se fait des situations, des significations qu'il élabore à leur propos, des représentations du savoir qu'il établit. Ensuite, l'apprenant doit concilier l'ensemble des paramètres précédents pour constituer - dans le cas où il peut être réutilisé - un nouveau savoir. Enfin, il doit repérer les ressemblances et les différences entre les anciennes connaissances et les nouvelles et résoudre le plus souvent des contradictions.

On peut noter encore que les concepts qui font l'objet de l'apprentissage ne sont pas compris tout de suite par l'élève qui a besoin d'informations complémentaires ou d'un autre système de relation. Or, l'élève ne peut effectuer ces activités nécessaires que s'il a préalablement réalisé qu'en fait, il n'a pas compris l'information transmise ou que son système de pensée n'est pas adéquat. Et en général, on comprend la structure d'ensemble quand on doit la décortiquer pour la faire fonctionner ou pour l'enseigner.

Enfin pour réaliser ces cheminements multiples, tout ceci se joue dans la durée: les apprentissages fondamentaux demandent du temps, ils passent nécessairement par une série d'étapes successives.

Entre l'apprenant et l'objet de la connaissance, un système complexe d'interrelations doit donc s'installer. Celui-ci n'est pas spontané, il doit être ainsi largement favorisé par tout ce que nous appelons un "environnement didactique", mis à la disposition de l'élève par l'enseignant. Car la probabilité pour qu'un apprenant puisse "découvrir" seul, l'ensemble des éléments pouvant transformer les questionnements, les formulations, les mises en relation multiples et les reformulations est pratiquement nulle dans un temps limité, s'il n'est pas mis dans des situations adaptées (situations de questionnement, confrontations multiples), s'il ne trouve pas à sa disposition un certain nombre d'éléments significatifs (documentations, expérimentations, argumentations) et s'il ne possède pas un certain nombre de formalismes restreints (symbolismes, graphes, schémas ou modèles) pouvant être intégrés dans sa démarche.

On peut ajouter qu'un autre niveau de savoir ne se substitue à l'ancien que si l'apprenant y trouve un intérêt et apprend à le faire fonctionner. À ce niveau également, il doit donc pouvoir se trouver confronté à un certain nombre de situations adaptées, d'informations sélectionnées afin de lui permettre un réinvestissement rentable.



Base initiale de la structure de procès activée par l'apprenant

Introduction de l'information dans le système de procès de l'apprenant

1. Mode informatif

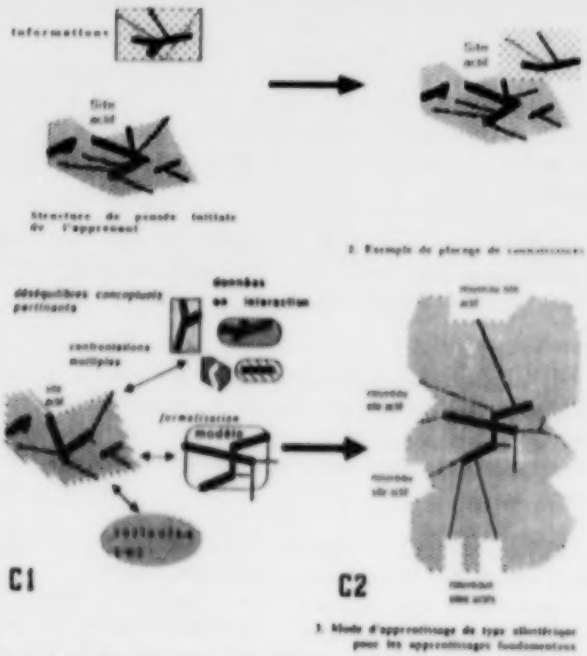


Figure 4: Deux modes d'apprentissage et un exemple d'obstacles

Les traits gras schématisent la structure de base du réseau de pensée activé par l'apprenant lors de la situation d'apprentissage. On peut constater que dans les situations d'informations, celles-ci sont décodées, éventuellement enregistrées directement sans modifier le cadre de pensée de l'élève parce que la structure de l'information est complémentaire de celle du site conceptuel activé.

Dans le deuxième cas, en raison de cette absence de correspondance, représentée ici par une information à structure rectangulaire. Pour permettre un apprentissage, il est nécessaire soit de transformer la structure conceptuelle de l'information, ce qui s'avère souvent impossible, soit de transformer le site actif de l'élève. Le plus souvent il s'avère nécessaire de faire les deux, mais cela n'est jamais immédiat, un ensemble de paramètres définis dans le texte ci-joint et schématisé dans le troisième cas sont alors impliqués.

Dans ce dernier qui concerne un apprentissage fondamental, la restructuration du savoir prend appui sur l'ébauche de réseau conceptuel introduite par le modèle. Une fois l'élaboration réalisée, de nouveaux sites actifs ont été générés permettant une plus grande compréhension: l'élève a changé de niveau de conceptualisation.

Ce modèle a pour mérite de montrer pourquoi l'élève redécouvre rarement la connaissance tout seul. Dans le même temps, il met en évidence que si lui seul peut élaborer ses connaissances, et cela par des cheminements qui lui sont propres, l'enseignant peut lui faciliter grandement la tâche.

Le "bon" enseignant sait lui fournir des situations favorables. Celles-ci seront à la fois un peu complexes pour concerner l'élève et lui permettre de trouver une signification, mais pas trop pour qu'il puisse les gérer.

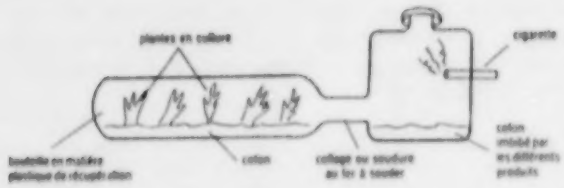
Par ailleurs, certains obstacles ne peuvent être franchis sans une somme d'apports, d'interactions formulés par le maître. Une progressivité, que seul l'enseignant peut proposer, est souvent nécessaire pour l'acquisition de certaines démarches de pensée. Autant d'éléments que prévoit également ce modèle.

Par exemple, pour enclencher l'apprentissage, le "bon" enseignant sait d'abord induire des déséquilibres conceptuels pertinents. Pour cela, il tente de motiver sans répit l'apprenant par rapport aux questions à traiter, ou du moins, il cherche à le faire entrer dans ces dernières, le plus souvent en amenant l'élève à reformuler ses propres questions. Il l'aide à mettre en oeuvre certaines attitudes (curiosité, esprit critique, confiance en soi, communicabilité, etc.) et des démarches indispensables pour toute appropriation (maîtrise de l'information, problématisation, démarche expérimentale, approche systémique, modélisation, etc.).

Dans le même temps, un certain nombre de confrontations authentiques sont souhaitables pour l'aider à élaborer son savoir. Ce peuvent être:

- des confrontations élève-réalité par le biais d'observations ou d'expérimentations (Figure 5),
- des confrontations élève-élève dans le cadre de travaux de groupe (Figure 6),
- des confrontations élève-informations par le biais d'enquêtes ou de travaux sur documents écrits ou audiovisuels,

- ou encore des confrontations élève-maître, dans le cas d'élèves plus avancés.



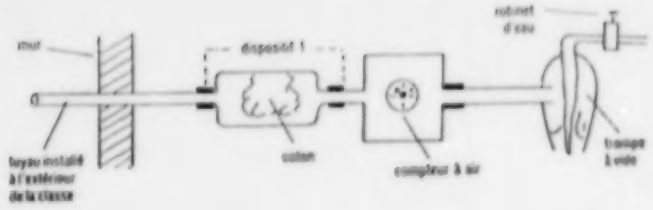


Figure 5: Exemples de confrontations élève-réalité par le biais d'expérimentations mises en place par l'enseignant

Figure 6: Exemple de confrontations de conceptions d'élèves à propos de la germination que l'enseignant peut favoriser

Ces diverses confrontations que l'expert en pédagogie introduit directement ou indirectement aide l'élève à expliciter ses idées, éventuellement à prendre du recul par rapport à ses conceptions initiales. Elles peuvent notamment le convaincre que ses conceptions ne sont pas suffisamment adéquates par rapport au problème traité d'où la nécessité d'en produire de nouvelles (Figure 7).

Figure 7: Diverses conceptions inadéquates sur la digestion chez des élèves de 6 à 15 ans (exemples de dessins et catégorisation des trajets d'aliments)

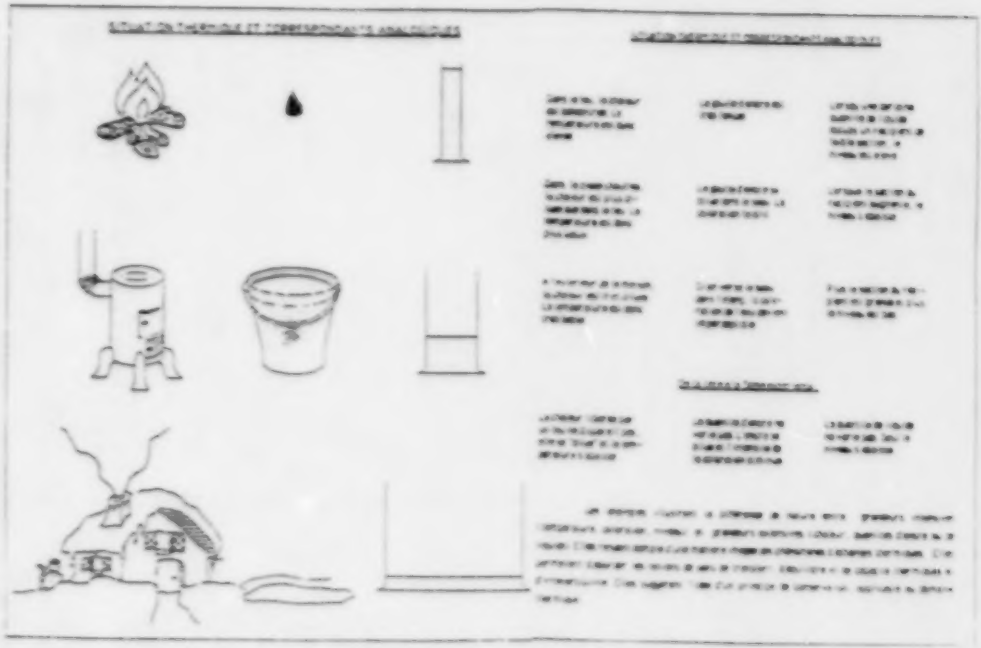
Ensuite, le "bon" enseignant peut aider l'apprenant par le biais d'un certain formalisme. Ce dernier peut prendre des formes très diverses (symbolisme, schématisation, modélisation). Il doit être facilement manipulable pour organiser les nouvelles données ou servir de point d'ancrage pour fédérer divers savoirs.

Généralement, l'expert en pédagogie sait fournir une ébauche de modèle ou de schématisation (Figure 8). Pour cela, il sait s'entourer d'un certain nombre de précautions: le pré-modèle fourni doit être lisible, compréhensible, adapté à la perception du problème que s'en fait l'élève[1].

---

1 - Au préalable, il est toujours souhaitable que ce dernier ait eu l'occasion de se familiariser avec leur manipulation. Éventuellement qu'il ait eu la possibilité d'en produire et d'en faire fonctionner...

Figure 8: Exemples de modèles analogiques que l'enseignant peut introduire à propos de la distinction chaleur-température



Dans le même temps, il est indispensable que le "bon" enseignant propose des situations qui permettent à l'apprenant de:

- mobiliser son savoir et ainsi en tester l'opérationnalité et les limites;
- mettre en oeuvre continuellement un "savoir sur le savoir".

L'obstacle à l'apprentissage n'est pas toujours directement lié au savoir lui-même mais peut résulter, indirectement, de l'image ou de l'"épistémologie intuitive" que l'apprenant possède sur la démarche ou sur les mécanismes de production des connaissances. Etc.

Figure 9: Exemples d'intégration de savoir au cours de l'apprentissage à propos d'Astronomie

À travers ce modèle, il se dégage nettement que l'enseignant est irremplaçable: il devient même l'organisateur des conditions de l'apprentissage. Il crée l'environnement pour que cet apprentissage puisse se réaliser.

Il va s'en dire que la recherche des situations et des types d'intervention facilitants, n'est ni spontané, ni directement déduisible de la psychologie des élèves. C'est sur ce plan qu'on perçoit le mieux en quoi une solide formation disciplinaire de l'enseignant est indispensable.

Toutefois, comme nous l'avons déjà fait remarquer à propos de la recherche des objectifs, pour fournir les compétences véritablement adaptées aux activités que les enseignants devront assurer dans les classes, cette solide imprégnation disciplinaire se doit d'être adaptée à l'enseignement.

Certes elle a tout avantage à se développer au contact des lieux dans lesquels s'élabore le savoir. Mais elle doit comporter une large composante didactique qui seule permettra d'intégrer, et les savoirs disciplinaires, et les données liées à l'apprentissage.

Pour en savoir plus:

GIORDAN, A. (1989). **An Allosteric Learning Model**. Article présenté à la réunion de Sydney, Actes IUBS-CBE, 1988, revisé à la réunion de Moscou, Actes IUBS-CBE, 1989.

GIORDAN, A. et collaborateurs. (1983). **L'élève et/ou les connaissances scientifiques**. P. Lang.

GIORDAN, A. et collaborateurs. (1978). **Une pédagogie pour les sciences expérimentales**. Centurion.

GIORDAN, A. et MARTINAND, J.-L. (1988). "État des recherche sur les conceptions des élèves en Biologie". Dans A. Giordan et J.-L. Martinand, éditeurs, **Annales de Didactique des sciences.**

GIORDAN, A. et DE VECCHI, G. (1987). **Les origines du savoir**. Delachaux.

DE VECCHI, G. et GIORDAN, A. (1989). **L'enseignement scientifique, comment faire pour que "ça marche"?** Z'Éditions.

LES RACCOURCIS IMPOSSIBLES EN ENSEIGNEMENT DES ARTS

Jacques Albert WALLOT
Université du Québec à Montréal

La didactique dans la formation des maîtres revêt toujours une importance particulière, selon qu'il s'agisse de formation d'enseignements généralistes ou d'enseignements spécialistes, selon qu'il s'agisse également du niveau primaire ou du niveau secondaire.

Néanmoins, une mise en garde à propos de deux sortes de raccourcis s'adresse à tous les enseignants et à leurs formateurs.

Il y a d'abord les pièges de la terminologie et deuxièmement, il y a les raccourcis des contenus, tant au niveau des programmes qu'à celui de la formation des maîtres. Alors seulement, vient la question de la place de la didactique à prévoir dans la formation des maîtres.

Les pièges de la terminologie: premier raccourci

Parler du raccourci des mots en enseignement des arts nous oblige à mettre en garde le milieu de l'éducation contre le récent Avis du Conseil supérieur de l'éducation[1] qui me semble proposer rien de moins que de confier ce qu'il dénomme "l'éducation artistique" à des enseignants généralistes jusqu'au niveau Secondaire III inclusivement (Voir Résolution #11).

Certes, ce récent Avis du Conseil, intitulé "L'éducation artistique à l'école", recommande de réaffirmer "l'importance irremplaçable de l'éducation artistique comme composante d'une formation de base équilibrée". Pour certains, cela veut dire de réaffirmer que "l'enseignement des arts" est très, très remplaçable (par l'éducation artistique) et peu important dans l'éducation de base.

---

1 - L'éducation artistique au primaire. Avis au Conseil supérieur de l'éducation, 1989, #50-0366.

Il faut convenir que l'expression "éducation artistique" était très présente dans le Rapport de la Commission Rioux, particulièrement en ce qui concerne le niveau primaire. Pour le secondaire, les enseignants en arts, eux, ont toujours parlé "d'enseignement des arts". Cette deuxième expression indique bien un type d'enseignement qui se veut très "disciplinaire". Ce choix académique va également dans le sens du Rapport Rioux (Tome 1, p. 261) et se situe actuellement à l'enseigne de la tendance américaine la plus récente, celle du DBAE (Discipline Based Art Education). Les raccourcis de la terminologie découlent d'une utilisation imprudente du langage lorsqu'il s'agit d'enseignement des arts à l'école. Il est vrai que notre tradition pédagogique est issue d'une tradition "d'éducation par l'art", c'est-à-dire d'une éducation centrée sur l'enfant et c'est sans doute pour cela que la Commission Rioux, comme plusieurs auteurs français d'ailleurs, ont utilisé l'expression "éducation artistique". Ce type de tradition d'éducation artistique fait certainement encore sens pour le primaire dans la mesure où à ce niveau, c'est l'image enfantine naturelle qui conditionne le geste pédagogique de l'enseignant.

C'est différent pour le secondaire dans la mesure où à ce niveau, l'action pédagogique se tourne davantage vers l'image apprise, authentique certes, mais apprise. Les professeurs d'art parlent donc d'enseignement des arts au secondaire. Cette ambiguïté de terminologie est évidente dans les programmes d'enseignement des arts où l'on sent à chaque page le compromis des mots entre le ministère de l'Éducation et les professeurs d'arts. Les américains ont réglé le problème en parlant de "Art Education", un concept plus large. Peut-être nous faudrait-il utiliser une expression de la sorte comme la professeure Hélène Gagné qui suggérait de substituer l'expression "Art/éducation" à celle de "l'éducation artistique", cette dernière ne constituant qu'une traduction boiteuse du "Art Education" américain[1].

---

1 - Hélène Gagné. "L'éducation contre l'éducation". Vision 25.

La situation institutionnelle

Le cadre dans lequel opère encore le système scolaire québécois, c'est celui issu de L'énoncé politique et plan d'action du ministère de l'Éducation (1979). Les objectifs éducatifs proposés par ce document m'ont toujours semblé être: les apprentissages fondamentaux et la socialisation de l'enfant au primaire, alors qu'au secondaire, c'est bien d'une ouverture aux champs spécifiques du savoir dont il est question. C'est aussi dans ce contexte qu'on trouve globalement des généralistes au primaire et des spécialistes au secondaire. Un contexte bien sûr influencé par une tradition américaine relativement récente mais pourtant riche et issue de la réflexion éducative ayant eu lieu chez nos voisins du sud à la fin des années cinquante.

Le niveau primaire

Nous savons qu'au primaire, l'enseignement des arts est le plus souvent dispensé par des titulaires généralistes. Cependant, le gouvernement du Québec permet aux universités de former des enseignants spécialisés en arts, tant pour le primaire que pour le secondaire. Même si ces universités dirigent la plupart des jeunes candidats à l'enseignement des arts vers le secondaire, quelques-uns d'entre eux parviennent à enseigner au primaire et souvent ils oeuvrent en collaboration avec les enseignants généralistes dans des échanges pédagogiques enrichissants.

Bien que je sois en principe pour que les enseignants spécialistes oeuvrent au primaire, je puis personnellement vivre avec la situation actuelle qui est mixte et qui pourrait être enrichissante. On sait que le ministère de l'Éducation n'embauchera pas demain matin des spécialistes en arts plastiques pour toutes les écoles primaires du Québec. Il importe donc de tirer le meilleur parti de la situation actuelle et de bénéficier de l'intérêt et du potentiel des enseignants généralistes intéressés aux arts, tout autant que de l'apport vivifiant que peuvent apporter les quelques spécialistes en poste dans les écoles primaires. Avant tout il importe de ne pas déformer les enfants en les enrégimentant dans du bricolage anti-artistique ou dans des concours de dessins presque toujours insensés.

Le niveau secondaire

Au secondaire, ce sont les spécialistes qui enseignent les arts. Cela est d'autant plus nécessaire, que la stratégie pédagogique du professeur d'art n'est plus conditionnée par le développement artistique enfantin. L'enseignement des arts y est beaucoup moins socio-centrique et bien davantage disciplinaire.

Les raccourcis de contenus dans les programmes

Au primaire et au secondaire, si l'on suit bien les recommandations du Conseil supérieur de l'éducation (#5 et #11), les programmes d'arts pourraient être vidés de leur contenu disciplinaire. C'est un piège dont personne ne profiterait, même les généralistes. L'approche disciplinaire actuelle des programmes, à défaut d'être simple, est claire.

De plus, en "Arts", au primaire comme au secondaire, il faut du temps pour s'approprier les gestes. À cet égard, les quatre disciplines artistiques ont un destin commun avec une discipline qui se singularise elle aussi par le temps demandé pour apprendre, c'est l'éducation physique. À l'école, il s'agit peut-être d'une matière dont le caractère ludique, cognitif et civilisationnel renvoie à la réalité archéologique de chaque jeune, mais qui se caractérise probablement aussi par un rituel incontournable dans l'appropriation des gestes. Mes savants collègues en éducation physique me corrigeront si je fais erreur.

Parler du temps nécessaire pour s'approprier les gestes en art, c'est moins une question d'allonger le créneau horaire consacré aux arts que de maintenir une tradition disciplinaire dans les programmes. Répéter les gestes (de façon rituelle et non routinière) et offrir aux jeunes un ensemble d'activités leur permettant de posséder les moyens propres à la transformation de la matière, de maîtriser graduellement la syntaxe de l'image, rendent impossible les raccourcis de contenus.

Le piège de la créativité

Je souhaite dissiper ici un malentendu supplémentaire. D'abord, la création artistique... a peu à voir avec la créativité tout court et à plus forte raison la créativité transférable. Le spécialiste américain Vincent Lanier nous rappelait dernièrement que dans les années soixante, un grand nombre d'artistes se disaient "artistes créateurs". Nous savons par ailleurs qu'au Québec, il y eut même des regroupements de "créateurs". Toutefois, la créativité, entendue au sens large, a peu à voir ni avec l'art/éducation, ni avec l'éducation artistique, ni avec l'enseignement des arts. Le processus de création artistique, en arts plastiques spécifiquement, c'est un monde en soi qui a davantage à voir avec la capacité de créer des images et cette capacité s'appuie sur une connaissance minimale des gestes et moyens techniques à poser pour créer ces images, mais aussi sur la démarche véritablement artistique de construction de cette image. La création en arts plastiques n'existe que si elle se concrétise dans une image qui se tient.

La place de la didactique des arts dans la formation des maîtres

Pour les futurs enseignants: si les généralistes au primaire peuvent s'impliquer en arts plastiques, il faut bien savoir qu'au secondaire, cet enseignement ne tient que s'il est orienté vers des contenus disciplinaires. Les savoirs transférables que possèdent les enseignants opèrent moins dans le domaine des arts plastiques au secondaire.

Quelle devrait donc être la place et le contenu de la didactique des arts dans la formation des maîtres?

Pour le primaire, compte tenu de ce qui a été dit précédemment à l'effet qu'il faut du temps pour s'approprier les gestes en art, je pourrais vous dire qu'il faut beaucoup de cours en arts pour les étudiants en formation. Mais on sait que ce n'est pas très réaliste.

Peut-être que pour la formation des maîtres pour le primaire, la formation des enseignants généralistes, il faut évaluer ce qui est formation

fondamentale en didactique des arts; puis, si certains étudiants ont un intérêt plus spécifique pour un ou plusieurs des arts, évaluer alors ce qui pourrait être une formation plus spécialisée.

Je suggère ici une solution mixte; une formation que je qualifie provisoirement de fondamentale pour la majorité des enseignants devant oeuvrer au primaire (connaissance du développement graphique enfantin et des moyens artistiques pour soutenir cette image). Et, s'il y a lieu, une formation plus spécialisée, pour ceux de vos étudiants qui ont un intérêt plus spécifique pour l'une ou l'autre des disciplines artistiques: faire vivre à ces étudiants un ensemble plus ou moins grand d'expériences artistiques.

Dans le premier cas, on peut imaginer ici une formule de un à trois cours inscrits dans un programme de baccalauréat en formation initiale.

Dans le deuxième cas, ce pourrait être une formation plus élaborée dans une des disciplines artistiques choisie par l'étudiant-maître. On pourrait parler alors d'une concentration de trois à dix cours selon les profils de programmation que l'on peut prévoir développer. Tout dépend bien sûr des structures de programmes de formation des maîtres en place et de leur souplesse.

Au secondaire, la didactique n'a de sens que si elle se greffe sur une formation artistique complète. Contourner ce problème en vidant les programmes de leur contenu disciplinaire en le remplaçant par l'éducation artistique, ... ce serait un changement d'enseigne qui constituerait un mensonge à la population et plusieurs enseignants en arts, dont je suis, préféreraient voir disparaître les arts plutôt que de voir les autorités scolaires se donner bonne conscience avec une façade artistique dans les écoles.

Qu'il me soit permis de conclure en dissipant un dernier malentendu: l'enseignement des arts n'a pas pour fonction de former des consommateurs d'art, mais bien de former des individus alphabétisés au plan artistique et capables d'intervenir de façon avertie sur tout ce qui touche la qualité de notre environnement visuel et culturel.

LE MYTHE DE L'ENSEIGNEMENT

James V. HOFFMAN
Université du Texas

Il y a une anecdote racontée à propos d'un grand astronome qui donnait un séminaire devant une salle bondée d'étudiants et de parents au sujet de concepts fondamentaux comme la rotation de la terre, l'orbite des planetes, la place du système solaire dans notre galaxie, etc. À la fin du discours une femme âgée se leva et cria de l'arrière de la salle: "Tout ce que vous venez de dire ce sont des balivernes. Tout le monde sait que la terre est plate et qu'elle repose sur le dos d'une tortue géante". Le scientifique s'arrêta brièvement puis répondit, "Alors, madame, si c'est le cas, sur quoi la tortue tient-elle?". La femme répliqua, "C'est très bien dit, mais désolé, mon fils, ce sont des tortues jusqu'au fond!".

Le mythe et la science comme dans cette anecdote et comme dans le monde entier, sont typiquement dépeints comme étant antithétiques l'un par rapport à l'autre. La science c'est la vérité. Le mythe c'est le mensonge. Une telle description peut porter à confusion. La science est la manière dont nos connaissances vérifiables du monde sont représentées par l'humanité. La connaissance scientifique progresse à travers une sorte d'enquête systématique que nous nommons recherche. Le mythe, au contraire, est la façon par laquelle l'humanité a essayé d'expliquer et de comprendre ce qui n'est pas vérifiable. Pendant que la connaissance scientifique a progressé énormément durant les milénaires, elle n'a pas à proprement parler commencé à se poser les questions qui ont donné naissance au mythe. Plusieurs personnes pensent que les mythes des cultures anciennes sont anodins, ou humoristiques, ou qu'ils sont un signe d'ignorance, mais ceci se produit car les mythes sont enfermés, en termes d'expression, dans la science du moment, et non pas parce qu'ils révèlent rien de plus que les questions humaines fondamentales. Plusieurs croient que le mythe est quelque chose du passé et ne fait pas partie du présent. Ce n'est pas le cas. Le mythe est aujourd'hui bien vivant et encore bien plus qu'il ne l'a jamais été. En tant qu'humains nous continuons à nous débattre

afin de comprendre notre cosmos, nos origines, notre but, notre transcendance. En chacun de nous vit une mythologie personnelle qui est construite de manière à ce qu'elle soit compatible avec notre connaissance scientifique. Nos mythes personnels gouvernent nos interactions avec le monde. Les mythes que nous partageons ensemble gouvernent nos institutions sociales allant de la famille jusqu'à l'état en passant par l'église. Ils ont tous une signification lorsque nous communiquons les uns avec les autres par la langue et par les arts. Dans la mythologie, nous trouvons les suppositions, les valeurs et les croyances qui sont les puissantes forces conductrices dans la vie quotidienne.

Les racines de l'enseignement se situent dans la mythologie et non pas dans la science. L'évolution de l'enseignement qui est passé de statut de main d'oeuvre vers un statut professionnel s'est produite lorsque des changements se sont opérés dans les valeurs sociales, dans la façon de percevoir l'enseignement, et d'une réalité économique grandissante. Cette évolution n'était pas le résultat des progrès scientifiques. Il nous arrive à l'occasion d'oublier que les antécédents historiques de notre profession ne sont pas particulièrement inspirants (Power, 1970).

Ce n'est que vers les années 50 que l'enseignement reçut dans un certain sens, son statut professionnel. Une mythologie positive à propos de l'enseignement faisait surface. Les enseignants étaient des gens intelligents, éduqués et des individus impliqués (des femmes principalement) qui méritaient respect et appréciation. Les enseignants avaient le pouvoir de toucher n'importe quel étudiant et d'apporter une différence profonde dans la vie de cet étudiant. Les écoles étaient des institutions importantes où un apprentissage significatif se déroulait. L'enseignant était au centre de l'entreprise éducationnelle et non pas le directeur, ni le district et encore moins l'état. Le salaire était bas, les heures longues et les conditions n'étaient pas toujours idéales, mais tout ça était inclus dans le mythe qui a inspiré ceux qui faisaient partie ou non de la profession. C'était une peinture à la Norman Rockwell.

C'était probablement trop beau pour être vrai. Une crise de confiance dans l'Amérique surgit de la guerre froide et du Sputnik. Les

écoles furent taxées d'inefficacité et d'insensibilité. Une commission après l'autre furent formées pour étudier et faire des recommandations afin de corriger les malaises dans les écoles. La question fondamentale posée était celle-ci: "Comment peut-on juger de l'efficacité de ce qui se passe dans les écoles?". En fait ils venaient défier le mythe qui se construisait depuis des décennies. Pour les personnes de l'extérieur de la profession, il devenait évident qu'il n'existait pas de base scientifique définie dont l'enseignement pouvait puiser pour la défense des pratiques d'enseignement. La mythologie s'est développée à partir des suppositions, des croyances et des valeurs enracinées dans l'expérience personnelle et suppléées par les connaissances artisanales et non à partir d'une base de connaissances scientifiques fondées sur la recherche.

Nos efforts pour développer une science de l'enseignement ont émergé de cette crise. Pour se rendre compte des racines et des fruits de ce travail nous n'avons simplement qu'à regarder les trois éditions du Handbook of Research in Teaching publiées au cours des quatre dernières décennies. Dans le champ de l'éducation de la littératie nous pouvons être fiers de l'apparition de communautés de recherche comme le NRC et des publications académiques tel que le Journal of Reading Behavior, le Yearbook of the National Reading Conference et le Reading Research Quarterly.

Ce qui me préoccupe, cependant, c'est que dans nos efforts pour construire une science de l'enseignement (dans la littératie en particulier) nous avons ignoré la puissance du mythe dans l'enseignement. En tant que communauté de recherche intéressée à la langue et les institutions sociales, je crains que nous n'ayons pas donné une attention suffisante à la relation entre la science et la mythologie. À chaque jour je suis de plus en plus convaincu lorsque je travaille avec les enseignants en formation initiale at en formation de développement que la recherche est plus envahissante qu'informatrice pour le bon enseignement. Les enfants en sont les victimes évidentes. Les victimes moins évidentes, bien qu'elles soient tout aussi importantes sont les enseignants et les chercheurs eux-mêmes. La communauté enseignante et celle de la recherche deviennent de plus en plus étrangères l'une envers l'autre, à un moment où nous avons le plus

besoin des deux. Personne d'entre nous ne peut être fier de cette situation, il n'est pas question non plus de nous asseoir sur le banc des joueurs et de ne rien faire.

Ce sont là des domaines que je désire explorer avec vous cet après-midi. Nos commentaires seront orientés vers un carrefour positif entre la science et l'enseignement. Aussi, j'apporterai mes réflexions sur nos responsabilités en tant que communauté de recherche afin d'entamer ce problème. Je désire m'excuser à l'avance de suivre sur ce sujet une perspective un peu provinciale. Mes propos seront fondés sur des sphères d'activités que j'ai observées et étudiées de première main. Par la suite je tenterai d'élargir cette application afin d'inclure une perspective plus nationale.

Je débute avec un examen du domaine de recherche dans l'enseignement, un domaine qui émergea dans les années 60 et qui atteint une identité nationale au cours des années 70. La recherche dans l'enseignement était dominée au cours de la décennie des années 70 par le paradigme du processus-produit. En travaillant avec ce paradigme, les chercheurs étaient capables d'enregistrer non seulement que l'enseignement peut faire une différence dans l'apprentissage de l'étudiant, mais aussi que certains processus d'enseignement sont associés avec des résultats positifs de l'apprentissage. Les autres facteurs mis en corrélation avec un enseignement efficace ont été rapportés dans des listes interminables par-dessus d'autres listes interminables. Au début des années 80, il est devenu évident dans la communauté de recherche sur l'enseignement que les études faites dans cette tradition du processus-produit nous avaient amenés, aussi loin que cela leur était possible, vers une compréhension d'un enseignement efficace. Les critiques ont souligné que cette recherche avait fait très peu pour faire avancer la théorie de l'enseignement et de l'apprentissage, qu'elle était unidimensionnelle dans sa ligne de visée sur le comportement des enseignants ayant des retombées sur le comportement des étudiants, et qu'elle avait souffert de sa ligne de visée sur l'enseignement et l'apprentissage de soi-disant "habilités fondamentales". Comme Lee Shulman l'a fait remarquer c'était un paradigme qui a répondu aux questions qui l'avait fait naître dans un premier temps. Le travail terminé, il disparut.

Bien que la communauté de la recherche peut avoir abondonné ce paradigme tel n'est pas le cas pour les administrateurs et les stratèges. Avec une pression grandissante pour une réforme en éducation en général et plus particulièrement pour une responsabilité des enseignants, les systèmes d'évaluation de l'enseignant puisant leurs sources des résultats des écrits sur le processus-produit commencent à émerger à travers le pays.

Ces instruments sont construits à partir de soi-disant corrélations sur l'enseignement efficace. Ils sont transformés en listes de contrôle bâties sur une conception dualiste de l'enseignant en tant que dirigeant et instructeur. En tant que dirigeant l'enseignant est responsable pour l'établissement d'un système de travail de classe qui maximisera le temps académique et le temps où l'attention est retenue. En tant qu'instructeur l'enseignant est responsable pour engager les étudiants dans un enseignement direct concentré sur des résultats d'apprentissage spécifiques et mesurables.

Parmi les réformateurs préoccupés par l'éducation, on se mit à espérer que l'utilisation de ces instruments permettrait d'extirper de la profession les incompétents, d'éduquer le médiocre vers des pratiques plus efficaces et de récompenser ceux qui étaient vraiment supérieurs. Il y eut, parmi les éducateurs expérimentés et professionnels, une certaine résistance quant à l'utilisation de ces instruments pour l'évaluation de l'enseignement. Le premier pas s'est fait lorsque ces systèmes ont été introduits dans l'évaluation des enseignants débutants... un groupe particulièrement vulnérable au sens politique. L'enseignant débutant n'est ni le loup ni l'agneau, et étant donné l'idée voulant que le rôle de portier est important dans la réforme, c'est là où, en premier lieu, les systèmes furent mis en application. Une fois que leur usage fut établi dans ce premier milieu, ils ont fini graduellement par faire partie intégrante de l'évaluation de tous les enseignants et ils furent utilisés comme point de référence pour les considérations d'ordre méritoire dans l'avancement de carrière et même pour les congédiements.

En fait ces instruments avaient failli considérablement dans leur tâche pour réaliser les résultats anticipés. Au moment où plusieurs états à

travers le pays, le Texas y compris, exigent l'utilisation des instruments d'évaluation construits sur la base de recherche du processus-produit, il existe très peu de cas d'enseignants qui ont failli à une pareille évaluation. En effet, le modèle typique qui se produit est que les enseignants passent avec éclat des évaluations de ce genre. À titre d'exemple, l'année dernière dans le district scolaire de Austin plus de 90% des enseignants ont obtenu des notes à l'échelon "attentes dépassées".

Affirmer que ces instruments n'ont pas atteint le but escompté ne signifie pas pour autant qu'ils n'ont pas eu un effet sur l'enseignement. Le contraire serait plutôt vrai. Afin de qualifier cet effet je souhaiterais pour quelques instants m'éloigner du sujet pour décrire brièvement, en des termes très simples, quelques notions concernant l'enseignement et l'apprentissage qui puisent leurs sources en grande partie du travail de Walter Doyle, et quelques-unes de mes études sur les pratiques dans les classes.

Doyle a proposé qu'il existe une autre façon, probablement plus efficace, d'examiner l'enseignement et l'apprentissage dans les salles de classe que celle de la tradition du processus-produit. Ce but peut être atteint en portant attention non pas à ce que l'enseignant fait ou dit, mais plutôt sur ce que les étudiants font et disent, et par inférence, pensent. Il décrit le "travail académique" dans lequel les étudiants sont engagés en termes de modèle de tâche. Du point de vue de l'étudiant, la classe est perçue comme un endroit où le travail est terminé et où les produits sont générés pour un genre d'évaluation faite par l'enseignant. Les sortes de produits générés peuvent varier dans leur complexité. Ce peut être quelque chose d'aussi simple qu'une feuille de travail sur la lettre B complétée en première année ou quelque chose d'aussi complexe qu'un travail pratique d'une critique littéraire pour un cours avancé d'anglais de fin du secondaire.

Nous pouvons concevoir ces tâches en termes de plusieurs axes de signification. Les deux plus importants sont le risque et l'ambiguïté. Le risque renvoie à l'éventualité qu'une tâche peut être accomplie avec succès par les étudiants. La mesure de base du risque est de savoir jusqu'à quel point les étudiants vont réussir une tâche particulière si aucune consigne

ne leur est donnée. Compléter une page de problèmes mathématiques exigeant la connaissance d'algorithmes appris au préalable serait typiquement une tâche à bas risque étant donné que les étudiants pourraient probablement réussir cet exercice d'eux-mêmes.

L'ambiguïté renvoie à la clarté de la tâche en termes de produit à être généré. L'achèvement de la page de problèmes mathématiques est basse en termes d'ambiguïté. Il est facile pour l'enseignant d'exprimer et pour les étudiants de comprendre ce que l'on attend d'eux. Par opposition examinons l'exemple d'un enseignant du niveau secondaire IV qui essaie d'enseigner aux étudiants comment rédiger une composition persuasive. Dans ce cas-ci, il existe une plus grande ambiguïté inhérente à la tâche, en fait l'enseignant peut éprouver quelques difficultés à décrire précisément à quoi ressemble une composition persuasive. À leur tour les étudiants peuvent éprouver des difficultés à comprendre clairement ce que l'on attend d'eux.

L'ambiguïté et le risque en tant que caractéristiques de la tâche peuvent opérer indépendamment l'un de l'autre. À titre d'exemple, une personne peut accroître les caractéristiques de risque d'une tâche sans pour autant en affecter l'ambiguïté. Un enseignant peut vouloir développer, à l'aide de pratiques répétées d'une histoire, l'automatisme d'un étudiant à décoder. L'enseignant exige qu'une partie spécifique du texte soit lue à une vitesse minimale avant de permettre à l'étudiant de continuer. L'enseignant a ainsi accru le risque en termes de chances de succès mais il a toujours à composer avec une tâche ambiguë.

Bien que les dimensions du risque et de l'ambiguïté peuvent être indépendants l'un de l'autre, ils ne sont pas indépendants des types d'apprentissage que quelqu'un peut être intéressé à vouloir promouvoir. Afin de démontrer ce point examinons un modèle avec le risque identifié sur un axe et l'ambiguïté sur un autre en tant qu'heuristique pour considérer les relations entre la tâche et l'apprentissage. Le modèle est divisé en quatre quadrants avec une ligne diagonale rayonnant de son origine à un angle de 45 degrés avec une pente positive.

Examinons maintenant les quatre quadrants du modèle. Dans le quadrant I, (bas risque, ambiguité élevée), vous voyez les tâches servant à tester le niveau de mémoire exigé dans un niveau d'apprentissage par mémorisation comme par exemple l'étudiant qui doit apprendre des sons avec des associations par symboles dans un exercice de phonétique. Dans le quadrant II, (risque élevé, ambiguité basse), vous voyez des tâches de niveau routinier, telles celles décrites plus tôt, conçues pour favoriser un plus grand automatisme dans les habiletés de décodage. Dans le quadrant III, (risque élevé et ambiguité élevée), vous voyez des tâches rattachées à un niveau cognitif élevé exigeant le développement et l'application de nouveaux concepts tel que la tâche de rédiger une composition persuasive. En dernier lieu, dans le quadrant IV, (bas risque et ambiguité élevée), vous trouvez des tâches favorisant l'appréciation et le développement des valeurs. Ici, par exemple, vous pouvez apercevoir la tâche de l'enseignant en train de lire à haute voix aux étudiants des écrits de qualité tout en encourageant, de la part des étudiants, des réponses divergentes.

L'application de ce cadre de référence à l'étude de l'enseignement et de l'apprentissage dans les classes peut impliquer un examen de la nature des tâches présentées aux étudiants en termes des caractéristiques de risque et d'ambiguité. Quelles sortes de tâches l'enseignant choisit-il? Comment ces tâches sont-elles présentées aux étudiants? Quel est le rôle de l'enseignant dans l'encouragement de l'accomplissement de ces tâches? Quel genre de décisions "sur le vif" l'enseignant doit-il faire pour réajuster la tâche durant l'enseignement? Quelles significations les étudiants construisent-ils autour de cette tâche? Quels types d'apprentissages sont associés à la participation dans ces tâches?

Un des résultats intéressants tiré de la recherche de tâche est associé à l'interaction dynamique entre les enseignants et les étudiants durant l'enseignement. On a remarqué qu'en général les étudiants ont tendance à résister aux tâches qui ont une teneur élevée en ambiguité et en risque. L'introduction de telles tâches dans la classe met immédiatement en marche un processus de négociations entre l'enseignant et les étudiants. Les étudiants vont essayer de réduire les traits d'ambiguité et de risque. À titre d'exemple, l'enseignant présente la tâche d'écrire une composition

persuasive. Il dit aux étudiants que dans deux semaines ils auront à remettre un produit terminé. Cette composition sera notée et comptera pour 40% de la note finale. Il assure les étudiants qu'il leur enseignera durant les deux prochaines semaines comment écrire une composition de qualité. C'est à ce moment que le processus de négociations débute. Par exemple, les étudiants peuvent demander d'obtenir des paramètres spécifiques pour la tâche à accomplir. Combien de pages? Ils peuvent demander que l'enseignant leur fournisse le modèle d'un texte de qualité supérieure. Ils peuvent demander la possibilité de remettre une première épreuve pour fin de commentaires afin de réviser avant de remettre la copie finale. Dans chacun des cas les étudiants essaient de réduire l'ambiguité de la tâche. L'enseignant peut résister à ces essais de négociations par crainte de diminuer la qualité de l'apprentissage. L'enseignant saisit très bien le fait que de remettre des modèles peut mener l'étudiant à l'imitation ce qui équivaut à un type de résultat d'apprentissage de mémoire de bas niveau.

C'est vraiment un processus de négociations. L'enseignant ne peut, sans rencontrer des risques, être totalement libre d'avoir des normes aussi élevées qu'il aimerait. Les étudiants ont toujours leur carte maîtresse à jouer lors des négociations: la carte de la coopération. Le contrat enseignement-apprentissage est fondé sur des principes de confiance et de coopération. Si ces principes sont poussés trop loin les étudiants peuvent devenir non coopératifs et l'enseignement, ainsi que l'apprentissage, sont interrompus. Le système de travail se désintègre.

Si l'enseignant a comme objectif le fonctionnement sans heurts d'une classe, c'est-à-dire avec le minimum d'interruptions et de "bruit" dans le système, plusieurs options s'offrent à lui. La première est de négocier d'emblée avec les étudiants en réduisant les caractéristiques d'ambiguité et de risque des tâches d'un niveau de mémorisation. La deuxième solution est d'éviter tout simplement l'enseignement de contenu difficile. Ce serait le cas d'un enseignant qui par exemple sautera un chapitre sur l'électricité parce que c'est trop compliqué pour ses étudiants et il le remplacera par un chapitre sur le cycle de l'eau. Ou encore l'enseignant qui remplace le cahier de lecture d'un élève par un autre cahier

plus simple pour l'unique raison que la charge de mots de vocabulaire et de concepts est trop lourde.

Les choix sont assez évidents. D'une part, l'enseignant qui désire mettre intellectuellement ses étudiants au défi en poussant les frontières de l'apprentissage doit être prêt à tolérer quelques incertitudes dans la direction et dans l'ordre de sa classe. Un apprentissage d'un niveau élevé exige une action et une interaction. Au tout début il peut y avoir une résistance de la part de certains étudiants. L'enseignant doit être habile à motiver et à instruire et il ne peut se permetre de succomber aux pressions faites sur lui pour abandonner des objectifs de raisonnement d'un niveau élevé. D'une autre part, l'enseignant qui est principalement préoccupé par les conditions d'ordre et de coopération dans la classe peut trouver une voie facile en remplissant la journée d'école avec des tâches qui sont basses en ambiguité et en risque et de cette façon réduire la chance d'apprendre... les tâches d'apprendre.

Le premier exemple est cohérent avec le mythe professionnel de l'enseignement - la croyance voulant qu'un bon enseignant est celui qui a des normes incroyablement élevées d'apprentissage. Il possède aussi des connaissances, est habile, flexible et créatif dans son aide auprés de tous les enfants même ceux qui ne sont pas motivés, et les apprenants à risques, tout ça dans le but de réaliser ces normes élevées d'apprentissage.

Le deuxième exemple concernant le temps de classe rempli par des contenus anodins est probablement celui qui se rapproche le plus de ce que la science de l'enseignement (telle qu'elle se révèle par le biais de la recherche processus-produit) a identifié comme étant "efficace".

Les enseignants soumis à l'évaluation provenant de la tradition du processus-produit ont appris une leçon fort simple sur le processus de vérification. La façon la plus facile de bien réussir dans une vérification est d'enseigner uniquement un contenu au niveau de la mémoire. Une bonne direction est pratiquement assurée lorsque des caractéristiques de risque bas et d'ambiguité basse sont associées à la tâche. De plus, ce contenu se moule aisément dans une formule d'enseignement à sept étapes (c'est-

à-dire la formation) et il est prêt à être mesuré en termes de résultats d'apprentissage.

Quelques enseignants disent avoir des leçons "en boîte" à la portée de la main, prêtes à être utilisées sans préavis pour une observation imprévue. Ces enseignants se disent capables, une fois l'observation terminée, de revenir à un enseignement réel. Dans les faits ce type d'instruments de vérification ont créé, dans cet état et dans plusieurs autres, une norme à laquelle devrait ressembler un enseignement efficace.

Quel genre de mythologie de l'enseignement est compatible avec cette vue scientifique? C'est sûrement une mythologie du genre à réduire l'enseignement à une habilité technique... même pas un artisanat et encore moins une vision professionnelle mettant l'accent sur une prise de décision responsable.

La recherche dans l'enseignement et le mouvement de responsabilité est seulement un exemple démontrant où les résultats de recherches sont utilisés d'une façon qui vient empiéter dans la vie des enseignants et des étudiants. Examinons un deuxième domaine: des ordonnances pour la pratique qui sont nées du mouvement pour des "écoles efficaces".

En parallèle, bien qu'elle soit distincte, au développement de la recherche dans les écrits sur l'enseignement au cours de la décennie des années 70 des écrits ont paru sur l'"efficacité de l'école". Le premier travail fut celui de Weber qui a été suivi par plusieurs autres théoriciens. Les chercheurs se sont mis à identifier les écoles qui avaient du succès avec les étudiants en termes de réalisations académiques là où d'autres facteurs auraient prédit en grand nombre l'échec. À partir de ce travail on a identifié les corrélations des écoles efficaces. Tout comme les corrélations de l'enseignement efficace, il y a plusieurs listes de facteurs de niveaux d'écoles qui sont associées avec le succès. Il y a un consensus dans cette communauté de recherche sur des facteurs tels: une mission claire, une cible de l'enseignement (avec un accent mis sur les matières de

base), un directeur en tant que leader de l'enseignement, et des évaluations fréquentes de l'apprentissage des étudiants.

Il existe de nombreux programmes sur le développement du personnel qui sont en cours dans des districts scolaires et dans des états à travers le pays. Ces programmes puisent leur source de ces fondements de recherche. Permettez-moi d'examiner avec vous seulement quelques-uns de ces domaines afin d'en explorer les effets sur l'enseignement. Commençons avec la notion de "cible de l'enseignement". Traduit de façon opérationnelle ceci signifie que tous les enseignants doivent enseigner la même chose en même temps. Au niveau du campus nous avons des directeurs occupant leur rôle de responsable de l'enseignement exigeant des enseignants qu'ils progressent, exactement à la même cadence, à travers le même matériel obligatoire du curriculum. Au même niveau nous remarquons des efforts comparables. Au Texas, par exemple, l'état a essayé d'accomplir une cible de l'enseignement en identifiant un groupe d'éléments essentiels. Ces éléments essentiels servent à définir ce qui doit au minimum être enseigné par chaque enseignant, à chaque enfant, à chacun des niveaux et dans chacun des domaines curriculaires importants. L'état a mis sur pied un programme annuel de vérification des habilités minimales qui est relié directement aux domaines d'apprentissage visés dans ces éléments essentiels. Toutes les demandes de l'état pour du matériel d'enseignement sont rattachées aux éléments essentiels et aux instruments d'évaluation qui y sont associés. La réponse des éditeurs s'est faite dans la conception de leurs matériaux, je doit dire non seulement pour le Texas, mais pour tout le monde entier.

Quels sont les effets de promouvoir cette conception d'une cible de l'enseignement? Nous avons créé un curriculum anodin autour de résultats d'apprentissage facilement mesurables et nous avons une fois de plus empiété sur les prérogatives des enseignants et des responsabilités reliés à la prise de décision de l'enseignement - la marque de commerce du mythe professionnel d'enseignement.

J'ai une amie qui enseigne dans une classe au niveau de la maternelle. Elle a passé deux années en immersion dans un style de formation d'écoles efficaces. Elle m'a raconté une récente activité de

formation de développement pendant laquelle tous les enseignants de son école étaient répartis en petits groupes pour réfléchir et discuter de solutions sur des problèmes particuliers. Au cours de cette journée tous les problèmes proposés étaient reliés à la cible de l'enseignement. Un de ces problèmes décrivait la situation d'une enseignante de première année travaillant dans une école située dans une communauté à revenus moindres. À chaque année cette enseignante passait trois semaines au printemps à enseigner une leçon de poésie qu'elle avait conçue elle-même. Elle croyait que tous les enfants avaient besoin d'être exposés en bas âge à la beauté de la langue et de l'expression que l'on peut trouver dans la poésie. Elle croyait aussi qu'il était particulièrement nécessaire d'enseigner cette leçon dans cet environnement parce que les enfants de sa classe n'étaient pas souvent exposés à des riches modèles de langue. Un jour, le directeur visita sa classe pour des fins d'observation et il la vit en train d'enseigner cette leçon. Lors d'une rencontre successive, durant l'après-midi, avec cette enseignante il lui suggéra que le temps de l'enseignante et celui des étudiants serait mieux utilisé si elle enseignait des choses plus fondamentales et qu'elle ferait mieux de laisser tomber son travail sur cette leçon.

La question soumise à la discussion du groupe était la suivante: Que doit faire l'enseignante? Mon amie fit du bon travail et en vint à convaincre son petit groupe que l'enseignante devait poursuivre la leçon et informer le directeur sur la manière d'utiliser la poésie pour enseigner les "matières de base" (et beaucoup plus). Lorsque les groupes se rencontrèrent pour partager ensemble leurs solutions le groupe de mon amie était le seul à recommander que l'enseignante poursuive la leçon de poésie. Tous les autres groupes avaient conclu que l'enseignante devait laisser tomber la leçon et enseigner les matières de base afin d'accomplir une cible de l'enseignement cohérente avec celle de toute l'école.

La directrice était la personne responsable qui menait la formation de développement et qui suivait à la ligne les directives du matériel construit pour l'implantation d'une école efficace. Elle confirma la position voulant qu'il soit préférable de laisser tomber cette leçon. Elle mit court à la discussion sur les mérites des solutions de rechange en

disant: "Il n'est pas important que vous croyiez aux principes des écoles efficaces. Tout ce qui compte c'est que vous le fassiez".

Quel genre de mythe de l'enseignement peut survivre à la furie et à la folie de la cible de l'enseignement lorsqu'il est traduit en des termes équivalents? Malheur à ceux qui s'aventurent à l'extérieur du quadrant I dans le modèle! Je crains que les lignes entourant le quadrant I deviennent rapidement les limites pour l'enseignement.

Bien que les exemples de recherches empiétant dans les vies des enseignants, dont j'ai fait mention, sont peu nombreux leur présence n'en reste pas moins tellement écrasante que je m'étonne lorsque je sors de ce bâtiment pour entrer dans les classes et que je vois des enseignements créatifs et dynamiques en train de se produire. C'est un témoignage au dévouement des enseignants dans les classes du Texas que le mythe les ayant amené à enseigner survive les assauts de la "réforme" éducationnelle.

Bien que les exemples que j'ai critiqués sont concentrés dans une région géographique avec laquelle j'ai une interaction continue, je suis parfaitement conscient que le reste du pays n'est pas à l'abri. Tout en me préparant aujourd'hui pour ce discours j'ai écrit à plusieurs de mes collègues à travers le pays pour les inviter à me donner des exemples provenant de leurs expériences où ils auraient remarqué des résultats de recherches appliqués de manière importune. Le taux de réponse à mon questionnaire, "pas-vraiment-scientifique", était plus élevé que 90% et il n'y avait pas de pénuries d'exemples. Bien que les étiquettes variaient souvent d'un domaine à l'autre, leurs réponses laissaient sous-entendre que la mentalité sous-jacente et que les mouvements sont les mêmes à travers le pays.

Bien que les exemples que j'ai critiqués renvoient à des domaines dans lesquels j'ai une expérience de recherche il y a d'autres domaines d'activité qui sont tout aussi importants et desquels je pourrais m'inspirer soit, par exemple, la récente législation dans cet état voulant que tous les étudiants en première année doivent être évalués pour la dyslexie et ceux

qui en sont atteints doivent être traités avec un programme "approuvé" de rééducation.

Et pour terminer, bien que les exemples que j'ai critiqués représentent, selon moi, des applications erronées par des stratèges, des résultats de recherches, il existe d'autres exemples très nombreux d'empiétements dans la vie des enseignants faits au nom de la recherche dont les fondements de recherche peuvent être questionnés comme c'est le cas pour le mouvement des styles d'apprentissage et des écrits sur le cerveau droit/cerveau gauche.

Quelles responsabilités incombent à nous les chercheurs en littératie pour nous occuper de ces abus?

Nous pouvons ignorer d'un bloc cette situation. Enfouir nos têtes dans le sable ou pis encore construire des murailles autour des universités et ne s'aventurer qu'occasionnellement dans le vrai monde pour recueillir des données. Nous pouvons proclamer que la science est innocente et libre de valeurs. Nous pouvons proclamer que quelques-uns de nos meilleurs amis sont des enseignants tout en oubliant le fait que pour chaque enseignant que nous connaissons il en existe d'autres milliers qui connaissent notre travail et nous uniquement par le biais de nos interprètes. La difficulté avec l'approche "Je suis innocent, je suis un scientifique" est que le malaise est beaucoup trop grand pour être ignoré. Les abus sont trop enracinés dans le système pour qu'ils disparaissent si nous les ignorons. La difficulté est que nous faisons partie de ce problème par voie de conséquence nous devons faire partie de la solution.

Nous pouvons commencer à être prêts à l'avance pour agir en tant qu'individus dans les politiques et dans l'élaboration de programmes afin d'améliorer les choses. Il y a certains d'entre nous par exemple qui se sont impliqués en essayant d'améliorer les Processus d'évaluation d'état et d'évaluation nationale (State Assessment and National Assessment Processes). Certains d'entre nous sont devenus directement impliqués dans le développement de programmes (commerciaux et non commerciaux) qui sont construits à partir de la recherche actuelle. Il y a ceux qui sont

devenus actifs dans tout le mouvement de la langue, un mouvement balayant le pays entier non seulement parce qu'il possède une base solide dans la théorie mais aussi parce qu'il met l'accent sur la responsabilité de l'enseignant, la force du mythe. Les individus qui accomplissent ces efforts le font tout en risquant leur statut dans la communauté de la recherche. Certainement il y a des questions d'éthique qui entrent ici en jeu mais j'ai confiance que nous pouvons trouver des solutions à ces problèmes et ce de manière à ne pas séparer les chercheurs des praticiens mais bien en construisant des ponts. J'applaudis tous ces efforts. Bien qu'il soit possible que je ne sois pas à l'aise avec quelques-uns des résultats. Je crois que plus souvent les chercheurs impliqués se retrouveront dans le monde de la pratique plus nous assurerons ainsi que la pratique et la science seront en harmonie l'une avec l'autre. Agir individuellement peut faire une différence mais ça ne suffit pas.

Nous pouvons faire des démarches dans notre propre recherche afin d'adopter des méthodes ou une combinaison de méthodes qui explorent les fondements personnels des enseignants au sujet de l'enseignement tout aussi bien que les significations personnelles que les étudiants se construisent et qui font partie de l'apprentissage. Le modèle de travail académique décrit précédemment représente une perspective des classes qui est compatible avec la tradition de recherche interprétative ainsi que la tradition de recherche quantitative. De telles recherches pourront nous amener à comprendre les intuitions des enseignants et peut être commencer à saisir comment les enseignants grandissent de manière conceptuelle et professionnelle. Les résultats sur l'excellence en enseignement provenant de ces efforts de recherche enrichiront notre connaissance scientifique. De plus, ces résultats peuvent être moins attirants pour les tacticiens intéressés à des solutions de rechange rapides et conséquemment ces résultats seront moins sensibles à ce genre d'abus associés avec la recherche du processus-produit.

Adapter nos méthodes de recherche peut aider à long terme mais ce n'est pas suffisant pour faire face aux problèmes actuels. C'est précisément ce que Jere Brody, un des leaders dans la tradition du processus-produit, a fait l'année passée dans les pages de Elementary

School Journal. Il a écrit: "La recherche sur l'enseignement, et la recherche sur les effets de l'enseignant en particulier, a beaucoup à offrir en contribuant au développement d'une base de connaissances pour informer la pratique professionnelle. Pourtant c'est un abus d'utiliser de telle recherche comme fondement pour développer des directives simplifiées et rigides du type comportement X est mis en corrélation avec une croissance de réussite par l'étudiant, donc les enseignants doivent toujours utiliser une variété de comportement X.

Assurément nous devons lever nos voix en tant qu'individus, mais ce n'est pas toujours clair qu'une voix seule, soit-elle aussi renommée, peut être entendue au-delà du brouhaha. Ce n'est pas suffisant d'élever nos voix d'individus.

Nous pouvons prendre une voix au nom d'une communauté de recherche entière, et comme une unité "dire non merci" aux absurdités qui nous entourent. C'est exactement ce que je crois qu'il faut faire si nous voulons nous échapper du cycle horrible dans lequel nous nous sommes piégés.

Où pourrait-on trouver une telle "voix" collective?

Je ne crois pas que le NRC est la plate-forme appropriée. Le NRC a une cible particulière qui a été et devrait continuer à agir comme un forum pour partager la recherche originale. Le NRC est dédié à l'avancement d'une science de la littératie au moyen de la recherche. C'est partager les objectifs de la science qui nous regroupe. Cela ne veut pas dire que nous sommes toujours en accord l'un avec l'autre. Une personne qui a passé du temps au NRC, et qui a assisté aux sessions ou écouté à la porte quand des questions d'importance étaient discutées, reconnaît l'immense diversité dont font preuve nos membres. Notre diversité prend ses racines du fait que nous ne partageons pas toujours la même mythologie. Et c'est comme il se doit d'être. C'est peut-être grâce à ces différences entre nos mythologies qui ont fait que nous nous sommes intéressés, provoqués, amusés, motivés, et même agacés. À l'occasion nous succombons à la tentation de prouver par la recherche que notre mythologie particulière est meilleure

que celle de quelqu'un d'autre. Mais nous reconnaissons que cela ne se fait jamais, et nous nous rassemblons année après année pour partager la recherche. Je ne voudrais pas menacer cette cible ou cette diversité en demandant au NRC de prendre un rôle nouveau.

Ce que je crois alors c'est qu'il est parfaitement à propos pour le NRC d'assumer un rôle de direction exemplaire en encourageant l'action par la communauté de recherche sur la littératie. C'est dans cet esprit, que j'ai l'intention de présenter la motion suivante au conseil d'administration du NRC dimanche prochain: que le NRC parraine et reçoive une réunion de la direction des organisations telles NCRE, AERA, NCTE et IRA. L'objet de cette réunion sera d'explorer une structure pour une organisation indépendante - un conseil national de chercheurs dans le domaine de la littératie - qui inclura les chercheurs les plus prestigieux du pays. La fonction de l'organisation sera de veiller à l'application, à la mauvaise application et à l'ignorance de la recherche sur la littératie dans les initiatives politiques et commerciales. J'ai plusieurs idées à propos de comment une telle organisation pourrait fonctionner, mais ce n'est pas le moment de discuter des détails, c'est le temps de concentrer nos pensées sur les sujets actuels. Il y a probablement une centaine de raisons pour lesquelles une telle entreprise ne pourrait fonctionner. Et il y a probablement une chance sur mille pour sa réussite. En dépit de ces chances, je crois que nous devons essayer. Je demanderais pendant les quelques jours qui viennent, qu'à la conférence vous parliez avec vos collègues de cette idée et, en particulier avec les membres du Directorat, si vous avez des préférences d'un côté ou de l'autre.

Il a été remarqué que pour chaque problème complexe il y a une solution simple... et que la solution est habituellement fausse. Ce que je propose n'est ni simple, ni la solution à tous les problèmes d'enseignement auxquels nous faisons face actuellement. Mais je crois qu'une telle organisation peut faire la différence. En majeure partie parce que je crois que les gens qui nourrissent les types d'abus que j'ai mentionné sont des gens avec de bonnes intentions mais mal informés, ou pas informés non seulement sur les découvertes de la rucherche mais aussi sur qu'est-ce que la recherche et qu'est-ce que nous pouvons attendre de la recherche. Nous pouvons

remettre en question la conception populaire qu'un bon enseignement peut être mandaté à travers des initiatives politiques, si bien que ces initiatives proviennent du bureau central de l'école locale, du bureau central de la région, ou de l'agence de l'état pour l'éducation. Nous pouvons peut-être commencer par effectuer un retour vers une vision de confiance et donner plein pouvoir à l'enseignant en tant qu'un individu. En passant, je ne suis pas du genre à ressentir une nostalgie pour les années 50. Le mythe sans la science c'est l'ignorance. Nous devons continuer à travailler dans le but de créer une science de l'enseignement et de l'apprentissage de la littératie, mais cette science, placée entre les mains des enseignants, doit vivre et prendre forme avec le mythe. La diversité qui nous rend intéressants l'un pour l'autre en tant que chercheurs est cette chose qui rend passionnantes les écoles et les méthodes d'enseignement.

Il y a plusieurs années, j'ai assisté à une réception en l'honneur de dix enseignants exceptionnels. On a demandé à chaque enseignant de décrire, en quelques minutes, ce qui l'avait conduit à l'éducation et ce qui l'avait fait y rester. À tour de rôle, ils ont raconté, dans des témoignages émouvants, leurs déterminations personnelles d'aider, de servir, d'enrichir la vie des enfants. La dernière invitée d'honneur a débuté en disant qu'elle se sentait un peu coupable d'entendre les autres gagnants. Elle avoua que l'égoïsme était avant tout sa première motivation. Elle s'est dépeinte comme ayant une dépendance à l'apprentissage, et c'était seulement par le biais de l'enseignement qu'elle arrivait à satisfaire sa dépendance. Cet "aveu", ainsi que les commentaires des autres enseignants, m'a rappelé la force du mythe dans la vie professionnelle. Il m'a rappelé aussi des mots de Joseph Campbell qui a écrit: "Les gens disent que nous cherchons tous un sens dans la vie. Je ne crois pas que nous cherchions vraiment ça. Je crois que nous cherchons la sensation d'être en vie, tellement en vie que nos expériences sur le plan purement physique auront des retombées sur notre être et dans notre réalité les plus intimes, pour que nous ressentions en fait l'exaltation d'être vivant. En fait c'est tout ce dont il est question et les mythes sont les indices des potentialités spirituelles de la vie humaine".

Pouvons-nous créer une science de l'enseignement de la littératie supportant l'expérience d'une mythologie personnelle dans l'enseignement? Pouvons-nous faire provoquer une renaissance dans l'art de l'enseignement qui ne serait ni plus ni moins que la relance et l'expression créative de notre mythologie personnelle? Sommes-nous capables de démontrer aux enseignants que la science est leur alliée et non pas leur ennemie? Pouvons-nous être aussi tolérants dans notre acceptation, voire même encourageants, de mythes multiples de l'enseignement pendant que nous apprenons à accepter et à encourager des mythes multiples dans notre recherche? Je crois que nous pouvons et que nous devons faire tout cela.

Il est possible que ce ne soit pas des tortues jusqu'au fond, mais comme Gerry Duffy l'a déjà fait remarquer, il peut sembler, à certains moments, pour les enseignants que leurs pieds sont entourés par des alligators. Dans de tels moments, le mythe n'est pas un luxe mais une nécessité afin de pouvoir persévérer et peut-être même exceller.

MEMBRES DU COMITÉ D'ORGANISATION

Nancy LAMBERT
Professeure agrégée
Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation

Gisèle PAINCHAUD
Directrice, professeur titulaire
Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation

Régine PIERRE
Professeure agrégée
Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation

D. Rollande SABOURIN
Secrétaire administrative
Vice-décanat à la recherche
Faculté des sciences de l'éducation

LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS EN FRANÇAIS ÉCRIT AU COLLÉGIAL: ENJEUX ET PROCÉDURES

CONFÉRENCE ORGANISÉE PAR LE DÉPARTEMENT D'ÉTUDES EN ÉDUCATION ET D'ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION

13 MARS 1990

INTRODUCTION

Dans le cadre des activités destinées à souligner le 25e anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, plusieurs colloques et panels ont réuni différents spécialistes et professeurs autour d'importants thèmes de réflexon.

Parmi ceux-ci, l'évaluation des acquis en français écrit au collégial a été examiné des points de vue sociologique, didactique, évaluatif et docimologique.

Quatre panelistes se sont partagés le thème. Tout d'abord, Monsieur Émile Ollivier, professeur agrégé à l'Université de Montréal et sociologue de l'éducation a livré ses réflexions dans une perspective sociologique. Monsieur Michel Thérien, didacticien du français et professeur agrégé à l'Université de Montréal, a présenté l'aspect didactique du thème. Finalement, Monsieur Clément Dassa, spécialiste en mesure et évaluation, professeur agrégé à l'Université de Montréal, et Monsieur Gilles Tremblay du Collège Marie-Victorin se sont partagés les aspects docimologique et évaluatif du thème.

Les textes suivants rendent compte de l'essentiel des exposés ainsi que des échanges qui ont suivi.

L'ÉVALUATION DES ACQUIS: QUELQUES ENJEUX SOCIOLOGIQUES

Émile OLLIVIER
Université de Montréal

Après avoir rappelé le mot de Piaget, à savoir que la réussite précède la compréhension, Émile Ollivier souligne que la reconnaissance des acquis a d'abord été une pratique réussie avant d'être une pratique théorique fondée, justifiée et conceptualisée. De la fin de la guerre à aujourd'hui, la théorie et la pratique de Reconnaissance des Acquis ont acquis des lettres de noblesse et les enjeux sont mieux connus.

Émile Ollivier par la suite propose une définition de la RCA ("l'acte par lequel une autorité dûment légitimée (établissement scolaire, corporation professionnelle, employeurs, ministère de l'Éducation) atteste qu'une personne possède certaines reconnaissances, habiletés ou attitudes acquises par un programme de formation ou par une fonction de travail"), fait le point sur les acquis professionnels, scolaires et expérientiels ainsi que sur les notions de bilan, de bilan de compétence et d'évaluation. La reconnaissance des acquis, affirme-t-il, privilégie le bilan comme une opération volontaire et ouverte à toutes catégories de publics (jeune, adulte, salarié ou non), qui permet aux individus de repérer leurs acquis de qualification par le travail et la formation, de les définir, de les prouver et de les évaluer. Outre les acquis professionnels et de formation, les acquis identifiables dans un bilan sont élargis aux acquis liés à la vie personnelle et sociale afin de les comparer avec des profils de formation et des profils d'emploi.

À partir de cette mise au point, l'exposé se déroulera en deux parties.

I- D'abord, Émile Ollivier choisira de présenter quatre types d'enjeux:

- L'émergence d'un droit nouveau: outre le droit à l'éducation, on assiste actuellement à l'émergence d'un droit nouveau: le crédit-formation, qui permet à chacun de bénéficier d'une formation professionnelle et d'accéder à une qualification reconnue. C'est l'idée que Baudelot et Establet effleurent à la fin de leur dernière publication (Le niveau monte, Paris, La découverte, 1989) quand ils préconisent l'octroi à tous d'un minimum de savoir garanti. Ce souci, s'il se vérifie dans un bref avenir, fera découvrir la nécessité d'un bilan des acquis en amont et en aval du projet de formation.

- Au Canada, au Québec et dans les pays de capitalisme avancé, les mutations technologiques amènent des réseaux extrêmement rapides et complexes de changements; ce qui a pour effet d'entraîner une redéfinition des postes et des conditions de travail, une transformation des rapports sociaux et des modes de relations hiérarchiques au sein de l'entreprise, engendrant du coup une crise de l'emploi et une accélération de la mobilité professionnelle. Dans ce contexte, l'individu ne peut plus se référer aux seuls systèmes d'examens, de contrôle et de classement prévus traditionnellement. La maîtrise de son parcours professionnel et social nécessite périodiquement une mise à niveau de ses diplômes et de ses qualifications par rapport à un environnement en permanente mutation. Or, chacun développe dans son expérience de vie (et dans toutes les dimensions de sa vie) un ensemble d'acquis. L'idée, à l'heure actuelle, fait son chemin: le système scolaire doit valider ces acquis pour que l'individu puisse les mettre en perspective et ainsi maîtriser sinon le sens de sa vie mais tout au moins son projet de formation. Il y a donc dans la RCA, pour un individu en transition, adaptation et mobilité permanente, un instrument de gestion de son potentiel de compétence personnelle et professionnelle.

- L'expérience certes n'est pas l'acquisition, mais on reconnaît que l'individu peut faire des apprentissages valables et significatifs en dehors des systèmes scolaires. "Ce qui importe, affirme G. Leclerc, un des théoriciens au Québec de la RCA, ce ne sont pas les lieux, les circonstances ou les méthodes de formation mais ce qui a été effectivement appris". Comme on peut le voir, c'est toute la question

des acquis extra-scolaires qui entre en compte dans cette perspective et ceci, osons-nous ajouter, pour éviter de faire réapprendre à l'apprenant (élève, étudiant, adulte) ce qu'il sait déjà. Encore-là, il y a toute une ouverture à un rééquilibrage de l'acte éducatif. Sur ce chemin, le Québec, avec la problématique des "unités capitalisables", a pris une longueur d'avance.

Ce dernier point rejoint une des avancées importantes de la pédagogie contemporaine sur le principe de l'individualisation de la formation. Il apparaît de plus en plus nécessaire de construire des itinéraires des parcours individualisés de formation qui tiennent compte non seulement des aspirations des "apprenants" et du type de logique dans laquel ils s'insèrent (logique d'insertion, de réinsertion, de mobilité, de perfectionnement ou de développement) mais aussi des capacités accumulées au terme de différentes formes d'expériences et d'apprentissages.

En résumé quatre types d'enjeux, dont les deux premiers touchent des aspects conjoncturels (la mutation actuelle), d'accessibilité à l'éducation et à la limite de la démocratisation du savoir; les deux derniers relèvent davantage de principes touchant des dimensions socio-pédagogiques de l'acte de formation.

II- En deuxième partie, bien que le panel portait sur l'évaluation des acquis en français écrit au collégial, Émile Ollivier a choisi de présenter une matrice d'un bilan des acquis socio-culturels et langagiers sur laquelle, en collaboration avec Pierre-Michel Lapierre, conseiller pédagogique à la CECM, il est en train de travailler. Cette présentation visant à montrer que la RCA ne concerne ni un niveau d'enseignement, ni une catégorie d'étudiants mais serait susceptible néanmoins avec quelques légers ajustements d'être utile en amont et en aval de tout projet d'éducation et de formation.

Cette matrice part de trois questions, quels acquis, pour qui et pourquoi, qui de l'avis de Monsieur Ollivier, permettent d'inventorier et d'apprécier la qualification, les compétences et les capacités

accumulées par l'étudiant demandeur de formation au moment de l'inscription. L'ensemble de ces renseignements, conclut Monsieur Émile Ollivier, permet une réorientation vers un projet de formation et dote l'étudiant d'un portefeuille d'acquis.

LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS AU COLLÉGIAL: LE POINT DE VUE DE LA DIDACTIQUE

Michel THÉRIEN
Université de Montréal

Si l'on se fie au slogan publicitaire bien connu: "C'est le pain qui fait le sandwich", mon propos ne servirait guère qu'à éclairer par des dimensions vraisemblablement de contenu le discours plus fondamental de mon prédécesseur et les propositions docimologiques de mes successeurs. On comprendra que le recours à la rhétorique de la publicité est lui-même rhétorique et que c'est pour mieux la réfuter que je l'ai appelée à la barre. Pourtant je n'entreprendrai pas de démontrer que c'est la viande qui fait le sandwich, peut-être trop profondément influencé par une éducation sulpicienne qui invite à beaucoup de circonspection devant l'oeuvre de chair.

Je vais plutôt recourir à la métaphore pascalienne des trois ordres. Pour Pascal, la distance infinie qui sépare l'ordre de la chair de l'ordre de l'esprit figure la distance infiniment plus infinie qui sépare l'ordre de l'esprit de l'ordre de la charité. L'on comprendra que la didactique trouve ainsi mieux sa place à ce panel, entre l'ordre de la charité et l'ordre de la chair.

Mon exposé comprendra trois parties:

- dans un premier temps, je montrerai que le discours et la pratique didactiques se fondent nécessairement sur les finalités éducatives, sur le rôle qu'on attribue aux institutions d'enseignement - en particulier ici à l'enseignement du français au collégial - et que conséquemment c'est la didactique et non l'inverse qui devrait inspirer les entreprises de mesure et d'évaluation;
- après avoir défini en quelque sorte les fondements de mon discours, je poserai les grandes lignes qui devraient orienter une politique de reconnaissance des acquis en français au collégial;
- enfin j'évoquerai brièvement deux périls en la demeure: vouloir en faire trop et risquer d'en faire trop peu si l'on accepte de se situer

dans une véritable démarche de développement personnel et social et de francisation du Québec.

Premier point: Les fondements de la didactique

Quand je parle des fondements de la didactique, je n'entends pas les sciences contributoires, linguistique et théories littéraires, je songe plutôt à la sociologie, à la philosophie et plus globalement encore aux politiques éducatives.

Avant d'entrer dans une classe et de se mettre à enseigner l'accord du participe passé des verbes pronominaux ou les catégories actantielles de Greimas, il faut d'abord savoir pourquoi on enseigne le français et plus fondamentalement encore quelle est la mission de l'institution scolaire, école, cégep ou université.

Pour moi le premier rôle de l'école, c'est la socialisation à laquelle j'intégrerais sans vouloir préciser davantage, l'acculturation. D'un autre point de vue, et tout aussi fondamental, pour paraphraser le titre du rapport de la CÉFA, je dirais qu'apprendre est une action volontaire et responsable et qu'à ce titre les institutions d'enseignement sont l'un des instruments privilégiés - mais non les seuls - que se donnent les États pour développer le potentiel de leurs ressources humaines.

Ainsi vu d'en haut, l'enseignement du français se révèle comme la voie royale pour accéder à la culture québécoise, y participer et contribuer à son développement, développer le potentiel des Québécois et des Québécoises. La maîtrise de l'un des principaux codes symboliques, l'accès à la culture québécoise et la contribution à son développement constituent à mon point de vue les fondements majeurs des prescriptions didactiques pour l'enseignement et l'apprentissage, prescriptions desquelles seulement devraient découler les pratiques de mesure et d'évaluation.

De ces prémisses, je dégagerai deux conséquences importantes pour notre propos de cet après-midi:

- D'une part, en terme d'accessibilité, tout doit être mis en oeuvre pour favoriser l'accès des adultes à l'enseignement collégial. Malgré la solide argumentation du rapport Jean, l'on sait que ni le gouvernement du parti québécois ni le gouvernement du parti libéral n'ont voulu garantir à tout adulte le droit à 13 ans de scolarité gratuite. Dans la mesure où la reconnaissance des acquis en français favoriserait un plus large accès à la formation professionnelle collégiale, voire à la formation générale, soit dans une perspective d'études terminales, soit en vue d'accéder à l'université, il est bien entendu que le processus contribuerait à la socialisation, à l'acculturation et au développement personnel et social de nombreux et nombreuses adultes. La recherche de Claire Martin révèle qu'en 1987-1988, 87% des collèges ont accueilli plus de 1 500 personnes pour échanger sur la reconnaissance des acquis et ses exigences, que 893 demandes ont été traitées et que 65% ont reçu une réponse positive (Martin, 1989, cité dans Rapport 1988-1989 du Conseil supérieur de l'éducation, 1990).

- D'autre part, on prendra toutes les précautions pour que les démarches ainsi que les instruments de mesure et d'évaluation qui pourraient être élaborés localement ou nationalement n'entraînent pas d'effets pervers facilement prévisibles en termes de dissuasion et tout aussi déplorables, en termes de préparation, voire en termes d'enseignement. Je donnerai un seul exemple pour illustrer mon propos. La didactique du français reconnaît que la maîtrise du code écrit est une habileté complexe qui implique bien d'autres compétences que la maîtrise de l'orthographe d'usage. Par contre, si le ou les examens de reconnaissance des acquis insistent indûment sur le pluriel des noms composés - alors que dans de nombreux cas ni les dictionnaires ni les grammaires ne sont même pas unanimes sur la bonne graphie - on risque de voir les adultes consacrer beaucoup d'énergie à vouloir maîtriser une habileté que des stratégies d'évitement ou de consultation pourraient plus intelligemment développer, leur laissant du temps et de l'intelligence pour des activités de lecture ou d'écriture infiniment plus enrichissantes. Je n'ose même pas croire qu'ils voudraient suivre un cours sur le pluriel des noms composés ou que le cégep les obligerait à suivre un tel cours. D'ailleurs les fautes les plus fréquentes qu'on retrouve sur

les copies - en tout cas les copies d'adultes que je corrige à l'université - ce sont les accords grammaticaux les plus simples, verbes avec son sujet, adjectifs avec les mots auxquels ils se rapportent, bien plus que le 1 ou 2 "r" de chariot et de charrette qui font les délices de nombreux cours de français dit récupératif.

Dans son rapport sur les Tests de français à l'entrée des collèges et des universités, préparé à la demande du Service des programmes de la Direction générale de l'enseignement collégial et paru en janvier 90, Ernesto Sanchez écrit:

> "Nous avons assisté à une valorisation des contenus mesurés par ces tests, voire à une demande de la part des élèves pour que l'enseignement dispensé vise à les préparer à réussir ces épreuves. Les contenus en question concernent le code et se résument à des questions grammaticales et orthographiques en fonction d'un découpage accepté par la Conférence des recteurs et principaux d'université du Québec (Crépuq) d'après lequel l'objectif de ce test est de mesurer le niveau I qui exclut la compétence discursive et textuelle. Par ailleurs, la formule adoptée par ces tests privilégie des questions fermées à réponse unique, faciles à corriger et dont le résultat donne l'impression d'une objectivité chiffrée" (pp. 3-4).

Deuxième point: Politique de reconnaissance des acquis en français au collégial

Une fois admis qu'avant d'enseigner et de mesurer ce qui a été appris ou acquis, il faut d'abord se demander pourquoi on enseigne ou apprend et ce qu'il importe d'enseigner ou d'apprendre, on peut parler plus raisonnablement, me semble-t-il, de reconnaissance des acquis en français au collégial.

Trois principes majeurs devraient guider une action en ce sens:

1 - Se référer aux objectifs généraux pour dégager les compétences les plus fondamentales en français, celles qui subsumeraient des habiletés spécifiques aux contenus des différents cours. Le Conseil supérieur de l'éducation (1989) dans une étude récente, Une meilleure articulation

du secondaire au collégial: un avantage pour les étudiants, aborde cette question et je suis tout à fait d'accord avec la distinction qu'il établit entre ce qu'il appelle les éléments circonstanciels et périssables rattachés à l'aménagement particulier d'un cours et les éléments essentiels et durables qui attestent l'acquisition des compétences d'une formation de base. "Un examen, même le plus objectif possible, ne peut être appliqué indifféremment aux personnes qui ont suivi un cours et à celles qui, sans avoir subi ce cours, auraient pu acquérir dans leur expérience de vie les compétences fondamentales finalement visées par ce cours". Je donne deux exemples de cheminement différencié qu'on retrouve aux États-Unis: une voie plus traditionnelle qui s'organise autour des programmes officiels - le General Educational Development et une approche plus expérientielle - dans le cadre de laquelle s'est développé le portfolio - l'External Diploma Program.

2 - Les compétences souhaitées comprendront bien sûr une maîtrise reconnue du français écrit et oral. À mon avis, la maîtrise suffisante pour fonctionner d'une façon autonome et critique dans la vie et accéder aux études postsecondaires relève de l'ordre secondaire, étant entendu qu'au collégial comme à l'université continue à s'enrichir et se diversifier la maîtrise de la langue.

3 - Les compétences envisagées feront une large place aux dimensions culturelles de la langue. Enseigner, apprendre une langue seulement comme un instrument de communication, à la limite, ce pourrait être acceptable pour une langue seconde ou troisième, non pas pour la langue maternelle ou commune. Si l'on veut que le français soit la langue de convergence culturelle, il faut l'enseigner, ou l'apprendre comme une langue avec ses racines profondes, l'évolution de ses productions les plus significatives pour la construction de la personne, le développement de la psyché et l'élaboration d'une identité nationale.

Troisième point: Vouloir en faire trop et risquer d'en faire trop peu

En terminant, je voudrais attirer l'attention sur deux périls en la demeure: Vouloir en faire trop et risquer d'en faire trop peu.

Le premier péril consisterait à vouloir en faire trop et à accorder une confiance démesurée aux instruments de mesure et d'évaluation. Certes un test validé impressionne toujours, mais ce qui impressionnera le plus, c'est un instrument, une procédure ou une politique qui d'une part, facilitera aux adultes qui manifestent les compétences souhaitées l'accès aux études collégiales et qui d'autre part, saura définir les compétences fondamentales découlant des objectifs généraux du français au collégial.

Le second péril consisterait à en faire trop peu et à croire qu'une fois les acquis reconnus en français, l'adulte ou le collège en seraient quittes avec le français. Tant que l'ensemble des intervenants et des intervenantes ne contribuera pas au développement langagier des élèves, l'école ou le cégep, en particulier, n'assumera pas convenablement sa mission de francisation. Pour les Québécois et les Québécoises de vieille souche, comme pour les adultes des communautés culturelles, il faut que l'ensemble du curriculum et de la formation collégiale contribue au développement langagier et à la francisation. Le courant du Litteracy Across Curriculum pourrait largement nous inspirer.

"Les inégalités à l'égard du savoir deviennent des inégalités du pouvoir ou de la participation au développement social" écrit Pierre Simon du CIRRAC (Le rôle de l'université dans la société et la reconnaissance des acquis, **À propos de**, no 4, février 1990, pp. 12-13). La reconnaissance des acquis en français au collégial est un enjeu important de démocratisation et de développement personnel et social. Elle implique des mécanismes de reconnaissance et interpelle la mission du collège. Comme le dit Monique Chaput (La reconnaissance des acquis dans les universités québécoises, **À propos de**, no 4, février 1990, pp. 3-8), la reconnaissance de la reconnaissance c'est l'affaire de toute la société québécoise.

LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS AU COLLÉGIAL: LE POINT DE VUE DE L'ÉVALUATION

Clément DASSA
Université de Montréal
Gilles TREMBLAY
Collège Marie-Victorin

Principes et concepts clés de la reconnaissance des acquis

La reconnaissance des acquis, on le sait, est l'"acte par lequel une autorité scolaire ou professionnelle atteste qu'une personne a acquis certaines connaissances, habiletés ou attitudes requises par un programme de formation ou une fonction de travail" (Leclerc, 1986, p. 8). Lorsqu'on utilise l'expression "reconnaissance des acquis extrascolaires", on renvoie à la possibilité de reconnaître ce qui a été appris en dehors de la responsabilité d'un établissement scolaire. Il peut s'agir aussi bien d'apprentissages réalisés par le biais d'expériences de vie ou de travail que d'acquis provenant de diverses sessions de formation, de lectures, de colloques ou simplement d'activités autodidactes. Autrement dit, dans ce contexte, **l'apprentissage expérientiel** constitue un mode d'apprentissage important et privilégié (cf. Kolb, 1984; Simosko, 1988).

Les principes qui fondent les divers programmes de reconnaissance d'acquis gravitent tous autour de quelques grandes idées directrices telles que:

- les résultats de l'apprentissage sont plus importants que les conditions dans lesquelles il a été réalisé;
- dans une perspective d'éducation permanente, personne ne devrait être mis en demeure d'apprendre à nouveau ce qu'il sait déjà;
- il est possible de faire une évaluation valide et rigoureuse des apprentissages extrascolaires grâce à des approches et techniques telles que le portfolio, les tables d'équivalences, les tests ou divers autres instruments.

L'évaluation des acquis extrascolaires doit être guidée par les principes suivants:

- ce n'est pas l'expérience en tant que telle que l'on reconnaît mais les apprentissages dûment attestés et démontrés;
- les apprentissages réalisés doivent comporter une dimension théorique aussi bien que pratique pour avoir un caractère généralisable;
- les apprentissages sont crédités en référence aux cours ou aux programmes dispensés par l'établissement qui les reconnaît;
- les apprentissages ne sont reconnus que s'ils sont vérifiables et de même niveau que ceux que vise à développer le programme de formation;
- le recours à des experts, spécialistes de contenu, est nécessaire pour déterminer le niveau de compétences et le nombre d'unités ou de crédits à accorder (cf. Whitaker, 1989).

L'implantation de la reconnaissance des acquis extrascolaires au Québec

Au Québec, cette pratique est relativement nouvelle et s'inspire largement de ce qui se fait aux États-Unis depuis la dernière guerre mondiale. C'est en 1982, en effet, que pour la première fois un document officiel (Rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes (C.E.F.A.)) recommande l'implantation d'un système de reconnaissance des acquis dans les universités, les collèges et les écoles secondaires du Québec. Deux ans plus tard, le Gouvernement québécois retient cette recommandation dans un document intitulé Un projet d'éducation permanente: Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes. Cette même année, en concertation avec le ministère de l'Enseignement supérieur et avec l'appui financier de ce dernier, les cégeps et les collèges privés entreprennent l'implantation de la reconnaissance des acquis.

Pour ce faire, on crée une structure provinciale de soutien technique et financier. Cette structure comprend un comité d'orientation composé de représentants des cégeps, des collèges privés et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, ainsi qu'un service d'assistance technique situé à la Fédération des cégeps.

"Au départ, les collèges veulent implanter un système de reconnaissance des acquis crédible (fondé sur des évaluations valides et fidèles), complet (faisant appel aux différentes approches existantes), largement accessible et relativement peu coûteux. En même temps, ils se donnent deux grandes priorités. La première est d'assurer, avec le concours de spécialistes du CAEL[1], la formation des responsables du dossier dans les collèges (responsables administratifs, conseillers et évaluateurs). La seconde est de développer surtout l'approche du portfolio parce que celle-ci apparaît comme la plus globale, la plus souple..." (Isabelle et Landry, 1989, p. 158).

Bientôt plus d'une quarantaine d'établissements de formation collégiale entreprennent des projets en reconnaissance des acquis. Ces projets se partagent principalement en deux catégories:

- Une première catégorie consiste à planifier la mise sur pied d'un service local de reconnaissance des acquis. Ce qui implique information et formation du personnel, ébauches de politique locale et procédures, mise en place d'une structure d'accueil et recours à l'approche du portfolio ou aux examens en vue d'évaluer les acquis expérientiels, etc.

- Une seconde catégorie concerne davantage des projets centrés sur la recherche et le développement en matière de reconnaissance des acquis. On y retrouve des projets d'élaboration d'instruments pouvant servir à plusieurs, voire même à tous les établissements de formation collégiale (v.g. tables d'équivalences, tests standardisés), mais aussi des projets destinés par exemple à mettre au point des formules de concertation entre l'école et l'entreprise ou visant à développer des formules d'apprentissage hors classe, etc.

1. Council for Adult and Experiential Learning (CAEL) est un organisme américain qui a contribué de façon notoire à mettre sur pied un vaste réseau de communication entre les organismes scolaires et non scolaires engagés dans des expériences de reconnaissance des acquis. Il a également contribué au développement d'outils de mesure et d'évaluation reconnus pour leur rigueur scientifique et leurs hauts standards de qualité. (cf. Whitaker, 1989; Simosko, 1988; Keeton, 1986).

Le projet d'élaboration de tests standardisés en français (TRAFICQ)

C'est dans ce contexte que se situe le mandat confié au collège Marie-Victorin de développer des tests standardisés en vue de reconnaître des acquis de formation extrascolaires en français. Dans un premier temps, soit entre 1985 et 1987, le collège reçoit une aide financière de la Fédération des cégeps et de l'Association des collèges du Québec pour développer un instrument (batterie de tests) applicable au plan local et pour acquérir une expertise permettant la mise au point d'une méthode transférable à l'échelon provincial.

En janvier 1987, le collège Marie-Victorin reçoit un nouveau mandat: celui d'élaborer des tests standardisés provinciaux couvrant l'ensemble des cours obligatoires de français de l'enseignement collégial. Pour ce faire, le collège sera entièrement subventionné par le Fonds pour l'implantation et la Reconnaissance des Acquis au Collégial (F.I.R.A.C.) à partir du soutien financier du Programme d'aide à l'innovation du ministère de l'Emploi et de l'Immigration du Canada et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science du Québec.

But et objectif

On présentera dans ce qui suit un bref aperçu des travaux d'élaboration et de validation de la batterie de test TRAFICQ[1]. Constituée de quatre instruments de mesure regroupés en paires de versions équivalentes, soit deux tests, cette batterie vise à définir une base méthodologique servant à la reconnaissance des acquis extrascolaires en français de la clientèle adulte des différents collèges du Québec.

L'objectif prioritaire du projet consistait à développer une version standardisée des deux tests ayant été soumis à une expérimentation à l'échelon provincial. Pour être considéré comme standardisé, chaque test retenu et modifié devait nécessairement présenter les qualités suivantes:

1. Pour plus de détails, le lecteur pourra se référer au document suivant: DASSA, C. et TREMBLAY, G. **Manuel technique de la batterie de tests TRAFICQ**. Montréal: Centre TRAFICQ, 1989.

a) être fondé sur des échantillons représentatifs;
b) posséder des qualités de fidélité acceptables pour ce type d'instrument;
c) posséder des qualités de validité acceptables pour ce type d'instrument;
d) posséder des normes établies selon une méthodologie adéquate;
e) permettre une prise de décision conséquente au plan administratif et pédagogique.

Pour satisfaire aux exigences de ce dernier point, une attention toute spéciale a été portée à la détermination des seuils de décision de façon à octroyer les unités (crédits) de cours avec le plus de précision et d'équité possible.

Contenu des tests

Pour l'organisation des cours obligatoires de français (langue et littérature), le ministère propose aux collèges et aux cégeps une banque de treize cours dans laquelle puise chaque établissement d'enseignement. Ces cours, choisis en fonction d'une orientation, composent une séquence de quatre cours obligatoires de français.

En regard de ce programme, la batterie de tests disponibles en reconnaissance des acquis (TRAFICQ) actualise un ordre séquentiel qui va de la maîtrise de la langue et de la communication (première épreuve) à la lecture et à l'analyse des discours (deuxième épreuve). Elle se compose de deux épreuves permettant au candidat à la reconnaissance des acquis extrascolaires de se voir octroyer des unités (crédits) pour un ou deux cours.

Ainsi, l'ensemble de la batterie de tests vise à reconnaître des acquis extrascolaires pour les quatre cours obligatoires de français qui sont exigés pour l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (D.É.C.). La répartition en deux tests recouvrant chacun l'équivalent des contenus de deux cours permet également de respecter l'ordre séquentiel prévu.

Le tableau de spécifications des épreuves a été élaboré en vue de synthétiser l'ensemble des connaissances et habiletés attendues pour chacun des tests. Produit de l'analyse systématique du programme et des pratiques pédagogiques recensées dans le milieu[1], il a servi de base pour le choix du type et du nombre de questions. De plus, ce tableau reste important pour aider à déterminer la validité de contenu de la batterie dans son ensemble.

Structure de base

La version expérimentale du premier test se composait de 58 questions à correction objective (de type choix multiple: cinq choix de réponse) et d'une question à correction subjective (de type à développement: rédaction).

Cette première épreuve sur la langue et la communication était composée de cinq blocs notionnels appelés sections. C'étaient, dans l'ordre, les blocs suivants:

1. Langue: aspect normatif.
2. Langue: aspect descriptif.
3. Communication: aspect descriptif.
4. Communication: aspect fonctionnel.
5. Rédaction.

---

1. Pour un compte rendu détaillé des étapes d'élaboration de la batterie de tests, on pourra consulter:

   Gilles TREMBLAY, **Évolution de la recherche en reconnaissance des acquis en français**:

   - Rapport d'étape 1986-1987, Montréal, Collège Marie-Victorin, 1987, 123 pages.
   - Rapport d'étape pour la session d'automne 1987, Montréal, Collège Marie-Victorin, 1988, 38 pages.
   - Rapport d'étape (janvier-juin 1988), Montréal, Collège Marie-Victorin, 1988, 50 pages.
   - Rapport d'étape (août-décembre 1988), Montréal, Collège Marie-Victorin, 1989, 34 pages.

La version expérimentale du deuxième test se composait de 75 questions à correction objective (de type choix multiple: cinq choix de réponse) et d'une question à correction subjective (de type à développement: analyse).

Cette deuxième épreuve sur les discours comprenait quatre blocs notionnels constituant autant de sections. C'étaient, dans l'ordre, les blocs suivants:

6. Notions préliminaires à la lecture des discours.
7. La spécificité des discours littéraires.
8. Notion préliminaires à l'analyse des discours.
9. L'analyse des discours.

Les procédures de validation qui se dégagent du Manuel technique (cf. Dassa et Tremblay, 1989) visent à structurer les divers ordres de contraintes rencontrées dans le but d'établir un protocole de placement présidant à l'octroi de cours de façon juste et équitable.

Plan d'échantillonnage

Ce plan visait à assurer:

a) la plus grande représentativité possible de la population adulte concernée par les cours obligatoires de français,

b) une base statistique adéquate aux opérations techniques de la validation des quatre tests tout en retenant des tailles d'échantillons suffisamment élevées.

Une enquête visant à établir la taille de la population cible a permis de déterminer un échantillon potentiel dont la taille estimée se situait entre 2 530 et 3 415 sujets. Un ensemble de 3 670 cahiers de tests ont été expédiés aux 41 collèges ayant accepté de participer à l'expérimentation.

L'échantillon total obtenu comporte 1 592 sujets dont 1 584 ont contribué à la base de données constituant le fichier informatique final. La totalité des régions y est représentée.

Chaque groupe-classe a été subdivisé en quatre sous-groupes égaux, chaque sous-groupe passait un des quatre tests. De cette façon, chaque classe a contribué de façon à peu près égale à la validation de la batterie de test, de telle sorte que les quatre échantillons ainsi constitués peuvent être considérés comme approximativement aléatoires.

Un ensemble de 5 items d'ancrage a été inséré dans les deux versions de chacune des épreuves afin d'évaluer l'équivalence des échantillons. Une variable auxiliaire se rapportant au nombre de cours de français suivis, réussis et crédités, faisait partie de l'étude. Son importance tenait au fait qu'elle servait à définir le critère discriminant.

La répartition finale de l'échantillon a révélé que chaque test a été passé par environ 400 sujets ce qui a confirmé a posteriori l'application de l'allocation aléatoire prévue au plan d'échantillonnage. Il convient de noter que près de 75% des répondants sont des femmes; la répartition des sexes selon le type de test a confirmé indirectement que le plan d'échantillonnage a été respecté.

Analyse d'item

Cette opération vise «à vérifier si un item de test est bien construit et contribue efficacement à l'évaluation souhaitée». Il s'agit donc de s'assurer que les résultats provenant du test ont les meilleures qualités métrologiques possibles tout en permettant une discrimination optimale des niveaux correspondant à l'octroi d'unités de cours. En somme, la note attribuée à un candidat doit:

a) exprimer un niveau de connaissance se référant aux contenus et aux types d'apprentissage du programme de français obligatoire,

b) provenir d'une échelle de mesure étalonnée permettant d'élaborer des normes statistiques,
c) comporter une part d'erreur (due aux divers types de variation) minimale.

Qui plus est, les profils individuels de réponse doivent permettre la détermination d'un score offrant la possibilité de prédire de façon optimale l'appartenance à l'un ou l'autre des cinq groupes définissant le critère d'octroi de cours.

En pratique, l'analyse d'item mène à la sélection du «meilleur» (au sens défini ci-haut) sous-ensemble de questions. Dans ce qui suit, on décrira très brièvement la procédure de sélection.

Il convient de souligner que la procédure de sélection des items relève des principes dits «psychométriques». Ces derniers visent à maximiser les différences interindividuelles de façon à permettre un classement puis une attribution de niveau optimums. La sélection obéit donc à des critères. Mais elle est aussi conditionnée par le choix d'indices docimologiques et statistiques qui doivent traduire au mieux ces mêmes critères de sélection.

Les critères

a) Le premier ensemble de critères porte sur la sélection des items ayant des indices docimologiques permettant d'optimiser la fidélité des mesures, c'est-à-dire qui assurent le meilleur classement des sujets.
b) Le deuxième ensemble de critères touche au respect du tableau de spécifications qui résume les contenus et les types d'apprentissage. Il relève de la validité de contenu. Aucun indice statistique n'y est calculé; on procède par analyse qualitative.
c) Le troisième ensemble de critères vise à favoriser les items présentant des indices de validité discriminante et de «construct».

La hiérarchie des critères

a) Les premiers critères sont prioritaires: tout défaut marqué à ce chapitre entraîne le retrait ou la modification de l'item. Les cas douteux peuvent faire l'objet d'un «repêchage» à l'aide de deux autres ensembles de critères. Exceptionnellement, certains items qui ne sont pas trop défectueux peuvent être maintenus ou modifiés de façon à satisfaire au deuxième ensemble de critères.
b) Après avoir appliqué le premier ensemble de critères, la sélection des items qui en résulte est soumise au deuxième ensemble dans le but de vérifier la validité de contenu. Si le contenu du test est trop appauvri, on emprunte des items de la version équivalente du test.
c) La troisième série de critères sert d'indicateur à deux niveaux:
   - elle permet, d'une part, d'apprécier le pouvoir de discrimination univariée et multivariée;
   - mais elle permet, d'autre part, de vérifier les qualités de convergence entre les items et la partie à correction subjective des épreuves.

Ces derniers critères interviennent relativement peu aux premiers stades de la sélection. Mais une fois qu'un ensemble d'items satisfaisant aux deux premiers ensembles de critères est sélectionné, les critères discriminants reprennent toute leur importance. Il s'agit alors de vérifier que les items retenus confèrent au test une validité discriminante très élevée.

Qualités docimologiques finales

En définitive, l'étude a établi (cf. Dassa et Tremblay, 1989, chapitres 8, 9 et 10) que la version finale de la batterie possède les qualités requises. Notons tout spécialement que l'élimination des items n'ayant pas les qualités docimologiques et statistiques souhaitées n'occasionnent pas de distorsions quant à l'importance relative des différents niveaux taxonomiques.

En somme, si nous avions dû procéder à l'élimination de quelques items, sans tenir compte des qualités purement docimologiques de chacun des items, mais uniquement dans le but de réduire notre échantillonnage de contenu, nous n'aurions pu obtenir une répartition plus équilibrée que celle à laquelle nous aboutissons au terme de ces analyses.

Ce constat valide la hiérarchie des critères de sélection présentés ci-haut en ce qui a trait à la subordination du deuxième ensemble de critères de sélection (touchant aux contenus) par rapport au premier (qui porte sur le classement des sujets). Autrement dit, l'application assez stricte de ce dernier n'entraîne pas de réduction notoire de la validité de contenu.

En ce qui concerne la fidélité des scores, il convient de distinguer la fidélité de la partie objective de celle de la partie subjective. Dans le premier cas, les coefficients de fidélité pertinents sont les coefficients *d'homogénéité, d'équivalence* et de *stabilité*. Pour ce qui est de la partie subjective, les catégories pertinentes sont les coefficients *de concordance, d'équivalence* et de *stabilité*.

La fidélité de la partie objective a été établie avant et après l'analyse d'item à l'aide du a de Cronbach et ce, à partir des résultats obtenus aux items à choix multiple. Par contre la fidélité de la partie subjective a nécessité une étude de généralisabilité en règle. Ainsi, un plan de correction des parties subjectives des tests a été établi en tenant compte de diverses contraintes. Essentiellement, il était prévu de croiser le facteur «juge» constitué de 12 paires de correcteurs avec le facteur «épreuve», un troisième facteur, dit de «répétition» (de la correction de chaque copie par chaque juge), était niché.

Cette étude de généralisabilité a été réalisée à partir d'un sous-échantillon de 262 copies, c'est-à-dire de 524 scores subjectifs. Les données ont été soumises à une série d'analyses de type MANOVA pour données répétées. La variance totale a été subdivisée en plusieurs sources de variation dont, notamment, les variations dues aux tests, aux juges, aux sujets ainsi qu'à la répétition de la correction de chaque

copie de test par les juges. Des coefficients de fidélité portant sur la concordance entre les juges ont été calculés (à partir des formules de Winer[1]) pour chacune des épreuves ainsi que pour chaque test.

Le tableau 1 qui suit résume l'essentiel de la fidélité des scores objectifs et subjectifs des tests. De façon générale, les coefficients de fidélité sont plus élevés et malgré la réduction du nombre d'items (suite à l'analyse d'item), a a augmenté. Autrement dit, l'application des critères de sélection définis précédemment a eu les résultats escomptés: optimiser la fidélité.

Quant aux coefficients de concordance entre les juges, ils sont élevés. On remarquera que la deuxième épreuve présente un coefficient de concordance légèrement moins élevé que celui de la première épreuve. Ceci pourrait s'expliquer par la nature même de la question à développement du Test 2-1 ou du Test 2-2 qui consistait à proposer un titre puis à faire l'analyse d'un texte déterminé.

Tableau 1

Coefficients de fidélité des scores objectifs et subjectifs

Test	Homogénéité des scores objectifs (nombre d'items)		Concordances des scores subjectifs	
	Avant analyse d'items	Après analyse d'items	Test	Épreuve
1-1	.8324 (58)	.8339 (50)	.9184	.930
1-2	.7845 (58)	.8029 (50)	.9408	
2-1	.8284 (75)	.8400 (60)	.8581	.886
2-2	.8212 (75)	.8503 (60)	.9272	

1. B.J. WINER, **Statistical principles in Experimental Design**. New-York: McGraw-Hill, 1971.

Afin d'assurer à la batterie de tests des qualités adéquates au chapitre de la prédiction du nombre de cours de français crédités, une série d'analyses discriminantes multivariées ont été réalisées. La technique retenue établit une pondération (combinaison linéaire) des items de chaque test qui sert à prédire de façon optimale l'appartenance à un groupe.

Le but ultime de l'analyse est de trouver les items les plus discriminants qui permettent de prédire l'appartenance au groupe, donc de classer les sujets avec le minimum d'erreur. Dans le but de déterminer l'unité de mesure optimale, trois stratégies d'analyse avaient été explorées au cours de la validation de la version locale (TRAFIC)[1]. Elles portaient sur:

a) les sous-scores de section correspondant aux blocs notionnels des tests,

b) les sous-scores correspondant à des regroupements d'items relevant d'objectifs semblables,

c) les scores dichotomiques des items pris comme unité d'analyse.

Cette étude effectuée sur les tests locaux a révélé que seule la troisième approche s'avérait efficace. C'est donc à partir de cette dernière qu'ont été réalisées les analyses discriminantes de la présente version provinciale (TRAFICQ).

En résumé, les pourcentages de classification correcte des candidats à l'octroi de cours varient de 82% à 92% pour la première épreuve et de 84% à 98% pour la deuxième épreuve. Nous pouvons donc conclure que la version finale retenue après l'analyse d'item est potentiellement valide au sens de la validité discriminante.

---

1. Cf. C. DASSA et G. TREMBLAY, **Rapport technique: Validation de la batterie de tests TRAFIC**. Montréal: Collège Marie-Victorin, 1988, pp. 28-30.

Du fait que les scores objectif et subjectif sont, tous deux, assurés de qualités métrologiques adéquates, le score total obtenu en les combinant sert, à partir de méthodes usuelles, à établir des scores de césure permettant l'octroi d'unités de cours.

Les scores de césure partitionnent les échelles de mesure des tests en plusieurs zones: une zone où le critère est atteint complètement, une zone où il est atteint partiellement et une zone où il n'est pas atteint. Dans ce qui suit, ces trois zones sont respectivement identifiées A, B et C.

Étant donné que le régime pédagogique du réseau collégial établit la note de passage à 60%, il convient de transformer les scores totaux supérieurs ou égaux aux seuils de réussite minimaux (c'est-à-dire la borne inférieure de la zone B) en *notes finales* supérieures ou égales à 60%. Pour ce faire, des formules de transformation linéaire ont été utilisées et ont permis d'établir des tableaux d'équivalence.

Rappelons brièvement que l'objectif principal de l'étude de validation est d'outiller les gestionnaires responsables de l'octroi d'unités de cours.

Du fait que les scores objectif et subjectif présentent des qualités métrologiques adéquates, le score total, qui résulte de leur pondération, possède les mêmes qualités. L'octroi des cours peut donc reposer sur ce dernier score.

Le score total est donc tributaire des mêmes critères ayant présidé à la validation des parties objectives et subjectives des tests et déjà exposés plus haut. Quant à l'importance relative de ses composantes objective et subjective, elle est conditionnée par des considérations relevant de la validité de contenu. En effet, rappelons que la pondération repose sur les tableaux de spécifications encadrant cette validité.

Modalités d'octroi de cours

L'ensemble des opérations précédentes a servi à définir un score total reflétant les qualités métrologiques de ses composantes objective et subjective. Ces qualités étant adéquates, il convient à présent d'établir un protocole de décision respectueux des informations et des normes établies précédemment.

Dans ce qui suit, nous proposons un tableau de décision (cf. Tableau 2) permettant de décider du nombre de cours à octroyer. Le score total de chaque candidat y est classé dans la case correspondant à l'une ou l'autre des zones (A, B ou C) d'appartenance définies précédemment.

Par ailleurs, il convient de noter que dans le cas d'un candidat ayant déjà réussi un cours (avant de passer la première épreuve) ou 3 cours (avant de passer la deuxième épreuve), la base de données résultant de la validation de la batterie *ne permet pas d'établir de normes autorisant l'octroi de plus qu'un seul autre cours*.

Tableau 2

Tableau de décision concernant l'octroi d'unités de cours

Score total situé dans la zone	Décision
A	Octroyer 2 cours
B	Octroyer 1 cours
C	Ne rien octroyer
Type de cours octroyé(s)	Selon la séquence des cours obligatoires

NOTA BENE: Ce tableau de décision ne s'applique qu'aux candidats à l'octroi d'unités de cours n'ayant réussi aucun cours (lorsqu'ils se présentent aux Tests 1-1 ou 1-2) ou n'ayant réussi que deux cours (lorsqu'ils se présentent aux Tests 2-1 ou 2-2).

Lorsqu'un cours est octroyé, il faut attribuer une note finale. Le score brut total est transformé en note finale à partir des tableaux d'équivalence. Lorsque deux cours sont octroyés, on leur attribue la même note.

Critères externes et limites d'utilisation du tableau de décision

Il est important de prévoir compléter les données proprement docimologiques à l'aide d'autres informations qualitatives pertinentes. Elles doivent être traitées, évidemment, de façon rigoureuse et équitable et se prêter à une évaluation. Ainsi, par exemple, des entrevues pourraient s'avérer utiles dans les cas d'exception.

Soulignons une dernière fois que le tableau de décision est un outil nécessaire et perfectible qui devra être évalué périodiquement. Il serait à notre sens utile d'élaborer une banque de données provinciale qui compilerait les résultats obtenus par les candidats. Une telle banque pourrait être complétée d'informations supplémentaires telles que les notes obtenues lors de la formation ultérieure. Celles-ci serviraient à des études de validité prédictive qui auraient pour but de mieux calibrer les tests ainsi que d'ajuster le tableau de décision, voire d'en modifier la structure. Bref, il s'agit là du travail habituel d'entretien des instruments de mesure. Terminons cet exposé en mentionnant que les tests se réfèrent à des programmes et qu'en conséquence, ils devraient obligatoirement être modifiés en fonction de l'évolution de ces programmes.

Références

EVANS, N. (1988). "Prior Learning Assessment in the United Kingdom: Institutional Models". Dans SIMOSKO, S. et al. **Assessing Learning: A CAEL Handbook for Faculty**. Columbia, Council for Adult and Experiential Learning, pp. 157-165.

ISABELLE, R. et LANDRY F. (1989). "La reconnaissance des acquis dans les collèges du Québec". Dans SIMOSKO, S. et al. **La reconnaissance des acquis: Manuel de l'évaluateur**. Montréal, Modulo Éditeur, pp. 157-168.

KEETON, M. (1986). **La reconnaissance des acquis: hier, aujourd'hui et demain**. Traduction de: Prior Learning Assessment Yesterday, Today and Tomorrow. Montréal, Fédération des cégeps, 30 pages.

KNAPP, J. et SHARON, A. (1975). **A Compendium of Assessment Techniques**. Princeton, Educational Testing Service, 50 pages.

KOLB, D.A. (1984). **Experiential Learning**. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, 256 pages.

LECLERC, G. (1986). "Principes et concepts clés de la reconnaissance des acquis extrascolaires", **Éducation Permanente**, 83-84, pp. 7-16.

MEYER, N. et BERGER, G. (1985). **Étude à caractère documentaire sur la reconnaissance des acquis**. Paris (Saint-Denis), Délégation à la Formation Professionnelle, 280 pages.

SIMOSKO, S. (1985). **Earn College Credit For What You Know**. Washington, D.C., Acropolis, 192 pages.

WHITAKER, U. (1989). **Assessing Learning: Standards, Principles and Procedures**. Philadelphia, Council for Adult and Experiential Learning, XVII + 123 pages.

MEMBRES DU COMITÉ D'ORGANISATION

Clément DASSA
Professeur agrégé
Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

D. Rollande SABOURIN
Secrétaire administrative
Vice-décanat à la recherche
Faculté des sciences de l'éducation

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
PUBLICATIONS DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
VICE-DÉCANAT À LA RECHERCHE

Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation visent principalement la diffusion de travaux de recherche réalisés par les professeurs, les étudiants et les équipes de recherche de la Faculté.

Un des intérêts des Publications réside dans le fait qu'elles constituent un lieu unique de diffusion de travaux de différents genres qui ne peuvent pas facilement être publiés soit chez un éditeur à cause de leur caractère spécialisé, soit dans des revues savantes à cause de leur dimension trop considérable. Les ouvrages parus dans les Publications se regroupent en cinq collections différentes: Rapports de recherche, la Revue Repères, Actes de Colloque, Prix Jeanne-Grégoire et la Collection spéciale.

RAPPORTS DE RECHERCHE

Cette collection comprend des rapports de recherche, subventionnée ou non, qui se présentent en général sous la forme de monographie. Les rapports peuvent présenter les résultats finaux d'une recherche ou encore le texte préliminaire d'un rapport final. Le nombre de pages considérable alloué à ces rapports permet de fournir une étude approfondie des questions traitées.

ALLAIRE, Carole; BRUNELLE, Louise et PELLETIER, Guy (1985). Nouveau-Départ: un bilan. Rapport de recherche no 012, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 312 pages.

Épuisé

ARCHAMBAULT, Jean; BRUNET, Luc et GOUPIL, Georgette (1984). Directions d'école et enseignants face au stress: le rôle du climat organisationnel dans l'anxiété. Rapport de recherche no 011, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 68 pages.

4,00$

BARRET, Gisèle (1986). Essai sur la pédagogie de la situation en expression dramatique et en éducation. Rapport de recherche no 025, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 194 pages.

Épuisé

BOURRET, André et PELLETIER, Guy (1985). Fragment d'une histoire de l'éducation au Québec. Rapport de recherche no 018, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 169 pages.

Épuisé

BRASSARD, André (1984). Le projet éducatif: plan d'action ou idées de l'école. Imprimé par la Commission scolaire de St-Exupéry, 55 pages. **Épuisé**

BRASSARD, André (1984). S'approprier la réalité de l'école: IODRE (Instrument pour observer et décrire la réalité de l'école). Imprimé par la Commission scolaire de St-Exupéry.

Épuisé

BRASSARD, André; BRUNET, Luc; CORRIVEAU, Lise et PÉPIN, Richard; MARTINEAU, Georges (1986). Les rôles des directions d'école au Québec: 2ième partie. L'exercice des rôles et l'efficacité organisationnelle. Rapport de recherche no 021, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 268 pages.

13,00$

BRUNET, Luc; BRASSARD, André; CORRIVEAU, Lise et PÉPIN, Richard (1985). Le rôle du directeur d'école: 1ère partie. Rapport de recherche no 017, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 165 pages.

Épuisé

BRUNET, Luc et GOUPIL, Georgette (1983). Enseignants et directions d'école face à l'intégration scolaire des enfants en difficulté. Rapport de recherche no 002, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 90 pages.

Épuisé

BUTEAU, Paul-Henri et PELLETIER, Guy (1985). Les services scolaires pour les élèves handicapés visuels... Le point de vue des parents. Rapport de recherche no 020, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 125 pages.

Épuisé

CHENÉ, Adèle (1989). La formation et les personnes âgées. Principes et pratiques. Rapport de recherche no 032, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 126 pages.

9,00$

CHENÉ, Adèle et FLEURY, Marie-José (1990). La dimension relationnelle de la formation des personnes âgées. Rapport de recherche no 034, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Université de Montréal, 108 pages.

9,00$

CHENÉ, Adèle et PAINCHAUD, Gisèle (1986). Vieillissement et formation reliée à l'emploi. Rapport de recherche no 024, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal,163 pages.

10,00$

COMEAU, Michelle et GOUPIL, Georgette (1984). Le statut sociométrique d'enfants mésadaptés socio-affectifs et en trouble d'apprentissage intégrés dans des classes ordinaires. Rapport de recherche no 007, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 75 pages.

5,00$

COMEAU, Michelle et GOUPIL, Georgette (1985). L'intégration des enfants mésadaptés socio-affectifs au primaire. Rapport de recherche no 016, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 107 pages.

6,00$

D'ANGLEJAN, Alison; PAINCHAUD, Gisèle et VINCENT, Diane (1982). Acquisition du français par un groupe d'immigrants asiatiques. 86 pages.

Épuisé

DUPONT, Chantal; LA ROCQUE, Gabriel et THIVIERGE, Renée (1985). La télévision et les jeunes. Rapport de recherche no 014, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 284 pages.

Épuisé

DUPUIS, Philippe; BRUNET, Luc; BOURRET, André; LAVOIE-STE-MARIE, Pierrette; ST-GERMAIN, Pierre et TRINH THI, Tuyet (1986). Le milieu de la vie et la vie professionnelle des directions d'écoles du Québec. Rapport de recherche no 017, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 190 pages.

15,00$

DUPUIS, Philippe; BRUNET, Luc; HAMEL, Marie-Josée; LAVOIE-STE-MARIE, Pierrette et ST-GERMAIN, Pierre (1985). Le milieu de la vie et la vie professionnelle, partie 1. Rapport de recherche no 019, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 253 pages.

Épuisé

DUPUIS, Philippe et DION, Jean-François (1982). La formation pratique en milieu universitaire. Rapport de recherche no 001, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 270 pages.

Épuisé

FARINE, Avidgor (1981). La perception des employeurs des liens qui existent entre la formation et l'emploi. Rapport de recherche, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 137 pages.

Épuisé

FARINE, Avidgor (1985). Les liens entre la formation et l'emploi: l'exemple de la RFA. Rapport de recherche no 013, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 62 pages.

4,00$

FOTINAS, Constantin (1981). Le Café-École vers une libération systémique de l'acte d'apprendre. Rapport de recherche, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 75 pages.

Épuisé

GAGNON, Marc et OUELLET, Valmont (1984). De l'atelier à l'école. Une étude sur la formation des maîtres de l'enseignement professionnel. Rapport de recherche no 010, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 120 pages.

7,00$

GAUDREAU, Jean (1983). Enquête sur les connaissances des adolescents montréalais. Rapport de recherche no 002, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 123 pages.

Épuisé

GAUDREAU, Jean (1984). L'acquisition des connaissances chez l'adolescent. Sept rapports de recherche. Rapport de recherche no 008, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 108 pages.

6,00$

GAUDREAU, Jean et CANEVARO, Andrea (1990). L'éducation des personnes handicapées. Hier et aujourd'hui. Rapport de recherche no 035, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 240 pages.

18,00$

GOUPIL, Georgette et COMEAU, Michelle (1983). Étude exploratoire sur l'intégration de l'élève mésadapté socio-affectif. Rapport de recherche no 005, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 120 pages.

7,00$

HACHÉ, Jean-Baptiste et CRESPO, Manuel (1989). Avec la collaboration de Claude BOULARD. Austérité budgétaire et gestion dans les universités québécoises: Stratégies, conséquences et prospective. Rapport de recherche: Problématique et description des variables. Rapport de recherche no 033, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 210 pages.

13,00$

LAMBERT R., Nancy, collaboration: BERNHARD, Paulette et PAGOLA, Gracia (1991). Répertoire mondial des collections et des fonds d'archives de l'art des enfants. World Directory of Collections and Archives of Children's Art. Rapport de recherche no 036, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 198 pages.

16,00$

LEFEBVRE, André (1986). Marie-Victorin éducateur. Rapport de recherche no 026, Éditions Guérin et Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 203 pages.
10,00$

LEMOYNE, Gisèle et TRÉPANIER, Louise (1985). Connaissances et habiletés en mathématiques chez élèves en adaptation scolaire. Rapport de recherche no 015, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 131 pages.
7,00$

McANDREW, Marie (1986). Études sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française du Québec. Préface de Claude LESSARD. Rapport de recherche no 028, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 206 pages.
12,00$

McANDREW, Marie (1991). L'enseignement des langues d'origine à l'école publique en Ontario et au Québec (1977-1989): Politiques et enjeux. Rapport de recherche no 039, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 404 pages.
30,00$

MORIN, André (1986). La recherche-action en éducation: de la pratique à la théorie. Rapport de recherche no 022, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 350 pages.
Épuisé

HONNON, Pierre (1986). Laboratoire d'initiation aux sciences assisté par ordinateur. Rapport de recherche no 023, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 146 pages.
8,00$

PARET, Marie-Christine (1991). La syntaxe écrite des élèves du secondaire. Rapport de recherche no 038, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 290 pages.
23,00$

PELLETIER, Guy (1982). Des garderies, des garderies... Rapport de recherche no 000, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 90 pages.
Épuisé

PELLETIER, Guy (1983). Faire garder nos enfants. Rapport de recherche no 003, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 195 pages.
Épuisé

PELLETIER, Guy (1988). **Les éducatrices et éducateurs en garderie du Québec: Orientations professionnelles et satisfaction au travail.** Rapport de recherche no 030, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 223 pages.

14,00$

PELLETIER, Guy; collaboration: CRESPO, Manuel (1981). **Le jeune immigrant dans le système scolaire.** Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 210 pages.

Épuisé

PELLETIER, Guy; collaboration: PONTON, Lise (1984). **Une enquête auprès des travailleuses en garderies.** Rapport de recherche no 009, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 170 pages.

Épuisé

SAINT-JACQUES, Diane (1991). **L'attitude créative en activités dramatiques et Description d'une pratique d'une recherche qualitative.** Rapport de recherche no 037, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 186 pages.

15,00$

STE-MARIE, Louis et KAHLER, David (1988). **Évaluation des acquisitions en lecture et écriture durant la phase I et la phase II de la "Misyon Alfa" (Alphabétisation) en Haïti.** Rapport de recherche no 029, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 180 pages.

12,00$

VAN DER MAREN, Jean-Marie (1983). **Effets de stratégies de communication et d'interaction selon leurs modalités et leurs conditions d'application.** Rapport de recherche no 004, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 245 pages.

Épuisé

PELLETIER, Guy (1988). Les éducatrices et éducateurs en garderie du Québec: Orientations professionnelles et satisfaction au travail. Rapport de recherche no 030, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 223 pages.

14,00$

PELLETIER, Guy; collaboration: CRESPO, Manuel (1981). Le jeune immigrant dans le système scolaire. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 210 pages.

Épuisé

PELLETIER, Guy; collaboration: PONTON, Lise (1984). Une enquête auprès des travailleuses en garderies. Rapport de recherche no 009, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 170 pages.

Épuisé

SAINT-JACQUES, Diane (1991). L'attitude créative en activités dramatiques et Description d'une pratique d'une recherche qualitative. Rapport de recherche no 037, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 186 pages.

15,00$

STE-MARIE, Louis et KAHLER, David (1988). Évaluation des acquisitions en lecture et écriture durant la phase I et la phase II de la "Misyon Alfa" (Alphabétisation) en Haïti. Rapport de recherche no 029, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 180 pages.

12,00$

VAN DER MAREN, Jean-Marie (1983). Effets de stratégies de communication et d'interaction selon leurs modalités et leurs conditions d'application. Rapport de recherche no 004, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 245 pages.

Épuisé

REPÈRES - ESSAIS EN ÉDUCATION

Cette collection se présente sous la forme d'une revue comprenant des articles de fond dont la dimension varie de 50 à 80 pages. Ces articles peuvent présenter des essais sur l'éducation et ses différents aspects, des rapports de recherche plus succincts que ceux de la collection précédente, des résumés substantiels de thèses de doctorat ou de mémoires de maîtrise, des rapports préliminaires de recherche ou des rapports d'étape. La revue Repères fait paraître aussi des numéros thématiques regroupant des articles autour d'un sujet spécifique.

REPÈRES. Essais en éducation, no 1, (1982). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 175 pages.

Le climat organisationnel: mythe ou réalité. Luc BRUNET - Les méthodes quantitatives propres aux études longitudinales. Clément DASSA - Les systèmes d'apprentissage opérationnels (SAO). Réal LAROSE et Serge RACINE - Contribution à l'histoire de l'enseignement au primaire québécois (1949-1980). André LEFEBVRE et Geneviève RACETTE.

6,00$

REPÈRES. Essais en éducation, no 2, (1983). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 161 pages.

La mémorisation de textes et les personnes handicapées sur le plan cognitif. Jacques LANGEVIN - Tests d'hypothèses d'une différence nulle d'espérances mathématiques. Georges MARTINEAU - Contexte, texte ou mémoire: de quoi dépend la compréhension d'un message? Bernadette SKA.

Épuisé

REPÈRES. Essais en éducation, no 3, (1983). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 123 pages.

Les structures d'accueil pour la petite enfance au Québec: continuité ou division des expériences éducatives. Raquel BETSALEL-PRESSER et Ninon DENOMMÉE-ROBITAILLE - Le portemanteau récalcitrant. Contribution à l'étude de la théorie de Gagné sur la résolution de problème. Colette DUFRESNE-TASSÉ et Jacinthe ARPIN. La pédagogie universitaire au Québec depuis le Rapport Parent: éléments d'un historique. André LEFEBVRE et Geneviève RACETTE.

Épuisé

REPÈRES. Essais en éducation, no 4, (1984). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 134 pages.

Onze propositions et quelques considérations sur la motivation de l'étudiant adulte. Colette DUFRESNE-TASSÉ - Les principes d'une politique d'évaluation de l'apprentissage au CEGEP. Luce GOERLACH et Serge RACINE - Variation du contenu lexical de l'évaluation dans une tâche de découverte guidée gérée par ordinateur. Jean-Marie VAN DER MAREN.

6,00$

REPÈRES. Essais en éducation, no 5, (1985). Numéro thématique. Les alternatives aux plans expérimentaux dans la mise à l'épreuve d'hypothèses en éducation. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 121 pages.

Pour une conception de l'hypothèse et de la recherche en éducation. Jean-Marie VAN DER MAREN - À partir de l'histoire de la vérification des hypothèses: indications épistémologiques. Normand BAILLARGEON - L'entre-deux légitimations de la science à la pratique. Yves POISSON - L'entrevue clinique comme méthode de recherche en éducation. Bernadette SKA - L'étude de cas comme méthode de recherche organisationnelle en éducation. André BRASSARD - L'observation et le système du sujet. Bibiane d'ANJOU - Instruments de recherche et statut du sujet. Marie LAROCHELLE - Histoire de vie et changement paradigmatique en éducation. Gaston PINEAU - Quelques notes sur la méthodologie ancrée de la nouvelle école de Chicago. Anne LAPERRIÈRE - La recherche-action. Arthur GÉLINAS - Entre l'histoire et la sociologie sur les rapports école/société. La perspective constructiviste. André PETITAT - Et pourquoi pas de la recherche sans hypothèse? L'alternative "existentielle-phénoménologique". Thérèse LAFERRIÈRE.

7,00$

REPÈRES. Essais en éducation, no 6, (1986). Numéro thématique. Restructuration scolaire. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 157 pages.

La répartition du pouvoir formel dans le système de l'enseignement public: de 1959 à la Loi 3. André BRASSARD - Contribution à l'étude de la pensée analogique dans le cadre de la résolution de problème. Estelle CHAMBERLAND et Colette DUFRESNE-TASSÉ - Revoir la recherche en éducation: cesser de prédire pour mieux comprendre. Jean-Marie VAN DER MAREN - La réforme scolaire au Québec: un compromis. Henry MILNER.

7,00$

REPÈRES. Essais en éducation, no 7, (1986). Numéro thématique. Arts-expressions en pédagogie. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 135 pages.

Pour une pédagogie de l'expression. Gisèle BARRET - Vers une compréhension de l'expression créative en activités dramatiques. Diane

ST-JACQUES - Revue critique de la recherche en éducation artistique. Nancy LAMBERT - Plaisir de la musique pour un enfant d'autrefois. André LEFEBVRE - Pour une définition de l'expression dramatique. Gisèle BARRET - Une recherche sur la formation des maîtres en expression - art dramatique. Gisèle BARRET et Georges LAFERRIERE - La recherche en arts-créativité-expressions à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Gisèle BARRET.

8,00$

REPÈRES. Essais en éducation, no 9, (1986). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 237 pages.

Impact d'un congé de formation payé sur les études universitaires, le travail, la vie familiale et les loisirs de l'adulte. Colette DUFRESNE-TASSÉ, Maryse DELARUE, Emmanuelle MARX, Lucil ANÉ, André LEFEBVRE et Anne BÉLANGER - Voies de recherche et d'innovation en pédagogie ouverte. Jean-Claude HÉTU - La profession enseignante: multiplicité des identités professionnelles et culture commune. Claude LESSARD - L'évaluation de l'apprentissage: Éléments de politique. Serge RACINE.

13,00$

REPÈRES. Essais en éducation, no 9, (1988). Numéro thématique. Enjeux en éducation: Conception, rôle et devenir de l'école publique québécoise. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 144 pages.

L'école, une organisation mal définie et dispersée. André BRASSARD - L'école de demain: L'école d'une société qui a privatisé son destin. Antoine BABY - L'école un système frontière. Régent FORTIN - L'école un tout ou un fourre-tout. Ali HARAMEIN - L'école secondaire et ses images. Claude LESSARD - Le dilemme de l'école face à ses multiples missions. Monique MUS-PLOURDE.

10,00$

REPÈRES. Essais en éducation, no 10, (1988). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 112 pages.

L'intégration de la micro-informatique à l'école québécoise. Avigdor FARINE et Christophe HOPPER - Méthode d'appréciation des aptitudes de l'handicapé cognitif. Jean GAUDREAU - Le devenir de l'école québécoise: quelques éléments de base. Claude LESSARD - Logo, la langue et la pensée. Michel THÉRIEN et Marie-Christine PARET.

8,00$

REPÈRES. Essais en éducation, no 11, (1989). Numéro thématique. Collectif sur la formation pratique des enseignants du secondaire. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 308 pages.

La formation des maîtres du secondaire et les questions qu'elle nous pose dans la conjoncture actuelle. Thérèse HAMEL - La psychologie et son impact dans la transformation du savoir enseignant au cours des années 1930'-1960'. M'Hammed MELLOUKI - Données descriptives et formation pratique des maîtres du secondaire à l'Université du Québec à Montréal. Monique LEBRUN - Vingt ans de microenseignement à l'Université de Montréal. Marcienne LÉVESQUE - La formation à l'enseignement secondaire et collégial par simulation à l'Université Laval. Yves POISSON - La formation pratique des futurs maîtres et les Carnets du stagiaire. Renaud GAGNON et Marie-Marthe HÉBERT - Le développement de la pratique éducative dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation (M.Ed.) en Abitibi-Témiscamingue. Gisèle MAHEUX et collaborateurs - Un enseignement à distance pour des enseignants du secondaire à l'Université du Québec à Rimouski. Yolande TREMBLAY - Le préceptorat: un stage hors l'école (Université de Montréal). Marcel BOISVERT - Résistance à l'école et au savoir scolaire ou difficulté à apprendre: défi pour les enseignants. Marcelle HARDY - L'efficacité des modèles en formation des maîtres. Marcienne LÉVESQUE et Thérèse DES LIERRES - Évaluation de l'habileté à observer la classe chez les étudiants-maîtres. Marcienne LÉVESQUE et Thérèse DES LIERRES - Évaluation des apprentissages des étudiants-maîtres pendant les stages en milieu scolaire. Colette GERVAIS - À l'Université de Sherbrooke: une formation psychopédagogique révisée axée sur l'interaction de différents savoirs. Hélène HENSLER et André BEAUCHESNE.

18,00$

REPÈRES. Essais en éducation, no 12, (1989). Numéro thématique. Orthopédagogies - Recherches d'aujourd'hui sur l'éducation d'élèves handicapés ou présentant des difficultés particulières d'apprentissage et d'adaptation. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 160 pages.

Déficience intellectuelle: accélération de l'acquisition de connaissances et de conduites. Jacques LANGEVIN - Que faisons-nous avec nos enfants hyperactifs? Propos et réflexions sur ces victimes de la vitesse. Jacques THIFFAULT - Les deux familles de Martin Kallikak ou le retour de l'hérédité dans les affaires de l'éducation. Jean GAUDREAU - Le programme de français et les enfants en difficulté d'apprentissage de la lecture. Nicole VAN GRUNDERBEECK - La peur de ne pas savoir la réponse: les difficultés d'apprentissage et d'enseignement des mathématiques. Gisèle LEMOYNE - Difficultés en langage écrit: approche diagnostique en Clinique d'orthopédagogie. Mia OKER - Estime de soi et statut sociométrique d'un groupe d'élèves mésadaptés socio-affectifs intégrés en classe ordinaire. Michelle COMEAU et Georgette GOUPIL - Les activités d'apprentissage comme support aux étudiants en difficulté d'apprentissage dans l'acquisition de connaissances à l'aide de documents écrits. Louise BOURDAGES.

11,00$

REPÈRES. Essais en éducation, no 13, (1991). Numéro spécial. Méthodes de la recherche en éducation: courants et débats. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 130 pages.

Définir l'objet des recherches pour l'éducation: des sciences de l'éducation au savoir pédagogique. Jean-Marie VAN der MAREN - Statistique, méthodes quantitatives et analyse des données. Jean-Guy BLAIS - L'approche quantitative dans les recherches en éducation. Jean-Marie VAN der MAREN.

12,00$

REPÈRES. Essais en éducation, no 14, (1991). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 200 pages.

Étude exploratoire de la communication entre l'école et les parents d'enfants mésadaptés socio-affectifs. Michelle COMEAU, Georgette GOUPIL et Nicole PILON - L'auto-portrait culturel. Un outil de travail pour la formation des enseignants appelés à intervenir en milieu pluri-ethnique. Mona DITISHEIM - L'enseignement et l'apprentissage du français oral soutenu à l'école primaire. Gilles GAGNÉ, Louis LAURENCELLE, Roger LAZURE et Luc OSTIGUY - Un environnement pédagogique pour apprendre: Le modèle allostérique. A. GIORDAN et Yves GIRAULT - L'éducation multiculturelle au Canada: Politiques et pratiques. Claude LESSARD et Manuel CRESPO.

16,00$

ACTES DE COLLOQUE

Dans cette collection, paraissent les actes de colloques organisés par la Faculté et ses professeurs sur des sujets d'intérêt public ou plus spécialisés.

BIBEAU, Gilles et collaborateurs (réd.) (1985). La qualité en éducation: enjeux et perspectives. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 359 pages.

17,00$

BRASSARD, André (réd.) (1987). Le développement des champs d'application de l'administration: le cas de l'administration de l'éducation. Actes du colloque, tenu à Montréal le 15 mai 1986 lors du Congrès de l'ACFAS. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 001, Université de Montréal, 166 pages.

Épuisé

BRUNET, Luc (1986). Problématique de la recherche institutionnelle et comportement organisationnel. Compte rendu symposium Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 84 pages.

5,00$

FORTIN, Nicole et LECLERC, Jean-Marc (1988). Les mots. Le feed-back comme moyen de formation dans les stages. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation et du Service pédagogique de l'Université de Montréal. Guide de l'intervenant, 42 pages et vidéo.

Guide seulement - 5,00$
Guide et vidéo - 60,00$

GAGNÉ, Gilles et SAINT-JACQUES, Diane (réd.) (1988). Pour l'avancement de la recherche en éducation. Actes des Journées de la recherche et des grades supérieurs à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal tenues du 24 au 26 septembre 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 003, Université de Montréal, 227 pages.

14,00$

NONNON, Pierre et VIVET, Martial (réd.), avec la collaboration de Paul d'Amour (1991). Robotique pédagogique. Actes du 1e Congrès international, tenu à Montréal du 22 au 24 août 1990. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 004, Université de Montréal, 362 pages.

27,00$

TARRAB, Elca; PLESSIS-BÉLAIR, Ginette et GIRAULT, Yves (réd.) (1991). Les communautés culturelles au Québec et la recherche en éducation. Actes du 1er colloque du Groupe d'intérêt sur le pluralisme ethnique en éducation (GIPEE), tenu les 2 et 3 mai 1990. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 005, Université de Montréal, 153 pages.

13,00$

VAN DER MAREN, Jean-Marie et collaborateurs (1985). Stratégie pour la pertinence sociale de la recherche en éducation. Enquête-symposium. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal (Société canadienne pour l'étude de l'éducation), 135 pages.

7,00$

VAN DER MAREN, Jean-Marie et PAINCHAUD, Gisèle (réd.) (1985). Objets et méthodologies en recherche qualitative. Actes du Colloque. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 68 pages.

Épuisé

VAN DER MAREN, Jean-Marie (réd.) (1987). L'interprétation des données dans la recherche qualitative. Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative tenu à l'Université du Québec à Trois-Rivières le 31 octobre 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 002, Université de Montréal, 132 pages.

9,00$

PRIX JEANNE-GRÉGOIRE

Le but de cette collection consiste à publier une fois par année, sous forme de volume le texte de la meilleure thèse de doctorat soutenue à la Faculté des sciences de l'éducation. Les thèses sont évaluées par un jury sur la base de leur valeur scientifique.

DIONNE, Jean J. (1987). Vers un renouvellement de la formation et du perfectionnement des maîtres du primaire: Le problème de la didactique des mathématiques. Thèse de doctorat, 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 353 pages.

19,00$

DUPONT, Chantal (1984). Reconstruction par les enfants de six à neuf ans de messages filmiques à structure ouverte ou fermée. Thèse de doctorat, 1983. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 340 pages.

Épuisé

FORTIN, Jean-Louis (1982). L'impact de la formation universitaire sur les modes de pratique dentaire. Thèse de doctorat, 1982. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 387 pages.

18,00$

LAHAYE, Louise (1988). La scolarisation au Bénin: étude des cheminements scolaires et des rapports à la scolarisation des élèves du secondaire. Thèse de doctorat, 1987. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 382 pages.

22,00$

LALANDE, Jean-Pierre (1991). Élaboration d'un modèle théorique de l'apprentissage de l'orthographe lexicale au primaire. Thèse de doctorat, 1988. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 364 pages.

27,00$

MERROUNI, Mekki (1981). Le Collège musulman de Fès. Thèse de doctorat, 1981. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 390 pages.

18,00$

NANTAIS, Nicole (1991). La mini-entrevue: un outil d'évaluation de la compréhension mathématique au primaire. Thèse de doctorat, 1989. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 394 pages.

30,00$

TÉJI, Justin (1986). Gestion de la contraction financière dans les organisations universitaires. Thèse de doctorat, 1985. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 338 pages.

17,00$

WATTERS, Jean (1985). Fonctions et tâches des intervenants en formation par téléconférence. Thèse de doctorat, 1984. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 205 pages.

Épuisé

COLLECTION SPÉCIALE

Cette collection, créée en 1990 à l'occasion du 25e anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation, sera consacrée particulièrement à l'historique de la Faculté et aux événements spéciaux la concernant.

CRÉPEAU, Gustave (1990). La Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal - Profil historique. Collection spéciale HIS 001, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 194 pages. **12,00$**

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION (1991). Échos du 25e anniversaire - 1965-1990 - Ouvrage collectif. Collection spéciale HIS 002, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Tome I - 196 pages **15,00$**

Tome II - 320 pages **25,00$**

LES PUBLICATIONS DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

TOME 1

Préface - Monsieur Michel Trahan

Le professionnalisme en éducation

Besoins actuels et futurs en formation

La place de la didactique dans la formation des maîtres

La reconnaissance des acquis en français écrit au collégial : enjeux et procédures

TOME 2

Les programmes facultaires de formation initiale des enseignants - Les défis des années 90

Pratique et formation pratique

HS-002

Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 9270395
Centre d'intérêt: 320

Echos du 25e anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation / coordination, Alison D'Anglejan, D. Rollande Sabourin. -- Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche, [1991?]
2 v. (195; 319 p.) : ill. ; 28 cm. -- (Collection spéciale) -- (Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation)

Titre de la couv. : 1965-1990 : échos du 25e anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation. Code: HIS-002. Comprend des bibliogr.

ISBN 2-920298-76-3

Vedette(s)-secondaire(s): D'Anglejan, Alison, éd • Sabourin, D. Rollande, éd • Université de Montréal. Faculté des sciences de l'éducation. Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche

---

Descripteur(s): Formation des enseignants • Histoire de l'éducation • Didactique • Reconnaissance des acquis • Français (Langue) • Langue écrite • Orthopédagogie • Multiculturalisme • Immigration • Education interculturelle • Formation pratique • Formation des formateurs • Stage • Attitude de l'enseignant • Supervision de l'enseignement • Rétroaction • Autoformation • Enseignement coopératif • Formation professionnelle

Identificateur(s) de sujet: Professionnalisme • Technique des incidents critiques

---

La présente publication rend compte d'un certain nombre d'activités organisées dans le cadre du 25e anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Elle permet de se familiariser avec l'histoire et l'évolution de la Faculté tout en réfléchissant aux enjeux et prospectives en sciences de l'éducation. Ainsi, le premier tome présente les débats d'un panel sur le professionnalisme en éducation, d'un forum sur les besoins actuels et futurs en formation des maîtres, d'un colloque sur la place de la didactique dans la formation des maîtres et d'une conférence organisée par le Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation sur la reconnaissance des acquis en français écrit au collégial. Le deuxième tome est consacré aux programmes facultaires de formation initiale des enseignants. Il aborde aussi la question de la réalité multi-ethnique et de son implication sur la formation des enseignants. La formation pratique des maîtres est longuement analysée avec des questions comme les stages, la formule coopérative, la supervision... La publication se termine par le compte rendu d'une table ronde sur la formation professionnelle des stagiaires.

Type de document:

9220395
F

1965-1990
Échos du 25e anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation

TOME 2

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche

9270395-B

LES PUBLICATIONS DE LA
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

COLLECTION SPÉCIALE

ÉCHOS DU 25e ANNIVERSAIRE DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Tome 2

COORDINATION : ALISON d'ANGLEJAN
D. ROLLANDE SABOURIN

Dépôt légal : 4e trimestre 1991
ISBN 2-920298-76-5
Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche

Comité des publications de la Faculté des sciences de l'éducation
Alison d'Anglejan, vice-doyenne aux études supérieures et à la recherche
André Brassard, président
Colette Dufresne-Tassé
Marie-Christine Paret

Secrétaire administrative : D. Rollande Sabourin

Dactylographie et mise en page : Josée Pasquini

Maquette de couverture : François Lagacé

Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
C.P. 6128, succursale A
Montréal (Québec)
H3C 3J7

Téléphone : (514) 343-5887
Télécopieur : (514) 343-2283

ÉCHOS DU 25e ANNIVERSAIRE

1965-1990

TOME II

TABLE DES MATIÈRES

LES PROGRAMMES FACULTAIRES DE FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS - LES DÉFIS DES ANNÉES 90. 7

Avant-propos 9

Panel - La formation initiale des enseignants à la Faculté 13

La formation initiale des maîtres à la Faculté - Survol historique et diagnostique. 15
Michel CARBONNEAU

La formation initiale des maîtres du secondaire: Les défis qu'elle pose aux étudiantes et étudiants et à leurs formateurs. 23
Marcienne LÉVESQUE

Le majeur et la recherche de la majorité. 29
Guy PELLETIER

Les défis de formation du mineur en préscolaire-primaire. 35
Diane SAINT-JACQUES

Les défis que soulève la formation initiale en orthopédagogie. 41
Nicole VAN GRUNDERBEECK

Rencontre-conférence - L'enseignant et la réalité multi-ethnique. Le défi des années 90 47

L'immigration au Québec: Tendances récentes et perspectives d'avenir. 49
Paul SIMARD

L'enseignement dans les années 90: Le défi pluriethnique. 73
Janine HOHL

PRATIQUE ET FORMATION PRATIQUE 87

Introduction 89

Première partie 95

La pratique du formateur serait-elle formatrice? Le récit de ma pratique et ma formation de praticien. 97
Jean-Claude HÉTU

La pratique du formateur de formateurs serait-elle formatrice? 105
Ali HARAMEIN

Résumé des échanges - Marie-Claude RIOPEL 114

Le stage comme élément intégrateur dans la formation des enseignants. 117
Nicole FORTIN

Résumé des échanges - Louise AUBIN 126

Quelques éléments du champ de pratique de l'enseignante maître de stage et leurs impacts sur la formation à la profession enseignante. 129
Daniel MARTIN

Résumé des échanges - Ginette DROUIN 144

Leçons de la pratique de l'ascétisme du Mont Athos pour la formation pratique en éducation. 149
Constantin FOTINAS

Enseigner des attitudes en formation des enseignants et des enseignantes. 161
Dominique MORISSETTE

Résumé des échanges - Brigitte DE SOUZA 173

Une pratique de formation à la supervision. 177
Marcienne LÉVESQUE

Résumé des échanges - Thérèse MORIN-CHASSAGNE 187

La technique des incidents critiques: un instrument diagnostique et un support à la réflexion critique. 189
Louise DUPUY-WALKER

Résumé des échanges - Jocelyne LAURIN 203

Le feedback dans les stages: une évaluation de plus par le superviseur ou un moyen d'apprentissage pour l'étudiant? 207
Janine HOHL

Résumé des échanges - Claudine BLAIN 217

Développement de l'autonomie dans la formation pratique des stagiaires au moyen de l'autoformation.
Atelier animé par Michael MASSEY
Résumé de l'atelier et des échanges - Jean BEAUDRY 221

Faut-il privilégier l'alternance études-travail (formule coopérative) ou le stage en formation? 225
Robert LEMAIRE

Résumé des échanges - Julie DESJARDINS 234

Design et aménagement des composantes pratiques de la formation à l'enseignement.
Atelier animé par Lucie GAUVIN, Suzanne TREMBLAY et Jean A. ROY
Résumé de l'atelier et des échanges - Thérèse NAULT 239

Deuxième partie 243

Table ronde
Promouvoir la formation professionnelle des stagiaires 245

Compte rendu de la Table ronde
Hélène HENSLER 247

Compte rendu d'un groupe de discussion
Thérèse MORIN-CHASSAGNE 261

Compte rendu d'un groupe de discussion
Brigitte DE SOUZA 266

Compte rendu d'un groupe de discussion
Thérèse NAULT 270

Compte rendu d'un groupe de discussion
Ginette DROUIN 272

Compte rendu d'un groupe de discussion
Claudine BLAIN 278

Compte rendu d'un groupe de discussion
Louise AUBIN 282

Compte rendu d'un groupe de discussion
Marie-Claude RIOPEL 286

Compte rendu d'un groupe de discussion
Jean BEAUDRY 290

Compte rendu d'un groupe de discussion
Julie DESJARDINS 294

Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation 303

LES PROGRAMMES FACULTAIRES DE FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

LES DÉFIS DES ANNÉES 90

AVANT-PROPOS

L'équipe des Stages et programmes facultaires a voulu marquer le 25e anniversaire de la Faculté en organisant un panel sur la formation initiale des enseignants à la Faculté et une rencontre-conférence sur l'enseignant et la réalité multi-ethnique.

Panel sur la formation initiale des enseignants à la Faculté

La Faculté assume la formation initiale des enseignants par le certificat en enseignement secondaire et le baccalauréat en éducation composé, depuis 1984, d'un majeur en éducation et, soit du mineur en éducation préscolaire et enseignement primaire, soit du mineur en orthopédagogie. Les programmes facultaires de formation initiale des enseignants posent d'importants défis de formation pour les étudiants autant que pour les formateurs. C'est sur ce thème que les membres du panel axent leur présentation des différents programmes.

Michel Carbonneau, responsable des programmes facultaires, fait un survol historique des programmes de formation initiale depuis la création de la Faculté en 1965, à travers quatre grandes périodes marquant une maturité croissante. De plus, il s'interroge sur les enjeux des changements suscités par la départementalisation, notamment sur le plan de la gestion académique et administrative des programmes facultaires.

Marcienne Lévesque, responsable pédagogique du certificat en enseignement secondaire, signale les défis de formation que constituent les objectifs de ce programme offrant une formation pédagogique initiale en huit mois. Elle présente les défis posés aux formateurs dans ce contexte et les défis plus larges qui assureront un meilleur arrimage de la formation pédagogique, en rapport avec la formation disciplinaire en amont et, en aval, en rapport avec la probation.

Guy Pelletier, responsable pédagogique du majeur en éducation, questionne la structure d'encadrement pédagogique du majeur dans le

contexte de la départementalisation, les contraintes pédagogiques pesant sur ce programme qui doit répondre à de nombreuses attentes dans un espace curriculaire restreint. Il nous invite à assumer pleinement un rôle de leadership de compétence dans la formation professionnelle de l'enseignant.

Diane Saint-Jacques, responsable pédagogique du mineur en éducation préscolaire et enseignement primaire, évoque les défis soulevés par la visée de formation du généraliste de ce programme, commandant une démarche de formation intégrée. Elle présente les diverses mesures d'aménagement pédagogique supportant cette démarche, dont l'association avec les milieux d'enseignement à travers des problématiques particulières.

Nicole Van Grunderbeeck, responsable pédagogique du mineur en orthopédagogie, constatant la baisse des inscriptions à ce programme, formule des hypothèses d'explication, dont la disparition de l'"incubateur" professionnel que constituait le baccalauréat spécialisé en trois ans. Elle souligne les défis que soulève la situation actuelle pour les étudiants et les formateurs et ceux qui les attendent dans un proche avenir.

Si les membres du panel questionnent la dynamique interne de la formation initiale des enseignants à la Faculté, les conférenciers interrogent la dynamique sociétale et culturelle où s'inscrit la formation des enseignants. La culture québécoise des années 90 est déjà et sera pluriethnique, posant des défis particuliers aux enseignants et, par conséquent, aux formateurs de ces enseignants.

Conférences sur l'enseignant et la réalité multi-ethnique

Paul Simard, directeur des études et de la recherche au ministère des Communautés culturelles et de l'immigration au gouvernement du Québec, dresse un portrait de l'immigration au Québec, ses tendances récentes et les perspectives d'avenir. Dans une suite d'éloquents tableaux et graphiques, il rappelle les enjeux démographiques de l'immigration au Québec. Il relève les principales caractéristiques de la population du Québec au recensement de 1986, indiquant que les québécois

de langue maternelle ou d'origine ethnique française demeurent largement majoritaires, représentant environ 80% de notre population, et que la population immigrée utilise de plus en plus le français comme langue d'usage et de communication. Il présente des données relatives à la population immigrée et à la clientèle scolaire au niveau de la langue maternelle, des ordres d'enseignement, des commissions scolaires de l'île de Montréal et des résultats scolaires aux épreuves du secondaire. Les institutions scolaires et les futurs enseignants représentent des acteurs essentiels de l'intégration harmonieuse des immigrants, dont la présence est appelée à s'accroître pour assurer le développement démographique, économique et culturel de notre société.

Janine Hohl, professeure au département de psychopédagogie et d'andragogie, traite du défi pluriethnique de l'enseignement dans les années 90. Les écoles tiennent volontiers le discours de l'interculturel, mais les pratiques tendent plutôt vers l'intégration, voire l'assimilation; certains enseignants en effet superposent et donc confondent langue et culture plutôt que de reconnaître qu'une culture se produit sans cesse à travers de nouvelles synthèses et que la langue est le véhicule de cette création. Elle questionne tant la stratégie assimilatrice que celle mettant l'accent sur les cultures d'origine et sur les différences, où l'interaction se restreint souvent à une juxtaposition de symboles culturels (costumes, coutumes, recettes, etc.). Elle invite à des pratiques interculturelles intervenant sur les processus plutôt que sur les contenus en favorisant l'expression des expériences sur des choses vitales telles la discipline à la maison, les rapports entre les garçons et les filles à l'école, etc. pour aider à les clarifier et à les contextualiser. Dans la réussite ou l'échec de la production d'une culture québécoise interculturelle, les pratiques éducatives ont un caractère éminemment stratégique.

Le 25e anniversaire de la Faculté nous offre l'occasion de faire le point suite aux changements qu'a connu la Faculté ces dernières années. Cette pause nous incite à reconnaître les forces qui ont permis à la Faculté de relever les défis du passé et à les réactiver pour relever ceux qui nous attendent dans la poursuite de l'"excellence" à laquelle nous invite l'Université.

PANEL

LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS À LA FACULTÉ

LA FORMATION INITIALE DES MAÎTRES À LA FACULTÉ
SURVOL HISTORIQUE ET DIAGNOSTIQUE

Michel CARBONNEAU
Responsable des stages et programmes facultaires

Le texte qui suit présente un bref rappel historique du développement de la formation des maîtres à la Faculté, suivi d'un examen de l'impact de la départementalisation sur cette formation.

Rappel historique

Créée le 17 mars 1965, la Faculté devait très tôt s'engager sur la voie de la formation des enseignants. Trois champs ont alors été occupés: 1° celui du secondaire par l'offre, dès 1965, du certificat d'aptitudes au professorat en enseignement secondaire (C.A.P.E.S.) et de la licence d'enseignement secondaire. 2° celui de l'adaptation scolaire par la création, en 1966, du baccalauréat en sciences de l'éducation, concentration orthopédagogie et 3° celui de l'école primaire par la création, en 1968, du baccalauréat en sciences de l'éducation, concentration préscolaire-élémentaire - c'était avant l'ère de l'école primaire! Dans les années qui ont suivi, on peut identifier quatre grandes périodes:

1965 - 1973 est la période de l'enfance que l'on pourrait aussi appeler période exploratoire. Elle est caractérisée par l'énergie vive, la découverte du plaisir d'exister, le besoin de mettre ses moyens à l'essai. On est plein d'idées et d'idéals.

En formation initiale des enseignants, cette période est particulièrement marquée par la création de la maîtrise ès arts enseignement au département de l'école normale supérieure, qui allait devenir la section secondaire-collégial, par l'expérimentation de la co-gestion à la section d'orthopédagogie - c'est une époque où l'on a un sens aigu de la démocratie - et par l'expérimentation d'un baccalauréat "moderne" avec stage dans les écoles tous les avant-midi et cours à la Faculté en après-midi ainsi que

l'offre hors campus du programme à la commission scolaire Jacques-Cartier, le tout sous la responsabilité de la section préscolaire-primaire.

1974 à 1981 est la période de l'adolescence que l'on pourrait aussi appeler période expérimentale. Elle est caractérisée par une oscillation entre l'adaptation à la réalité et le désir de transformer cette réalité. On assiste donc tantôt à la convergence d'idéals tantôt à l'affrontement d'idéologies.

En formation initiale des enseignants, cette période est marquée, pour le secondaire-collégial, par la mise en veilleuse de la maîtrise ès arts enseignement, peut-être trop avant-gardiste en son temps puisqu'on songe aujourd'hui à un retour à des formules analogues, par la création du certificat en enseignement secondaire (C.E.S.), du certificat en enseignement collégial (C.E.C.) et de la maîtrise en éducation secondaire-collégial (M.éd.) et par la réalisation du programme de perfectionnement des maîtres en français (P.P.M.F. secondaire). Elle est aussi marquée, en orthopédagogie, par la consolidation du baccalauréat, le développement, hors campus, des programmes des maîtres en exercice (P.M.E.) et du nouveau programme des maîtres en exercice (N.P.M.E.). Jusqu'à sept réseaux ont été développés hors campus. Du côté préscolaire-primaire, les aspects à souligner sont l'émergence de la pédagogie des projets de même que le développement du programme de perfectionnement des maîtres en français (P.P.M.F. primaire). On y compte toujours une quinzaine de groupes actifs. C'est dans le cadre de ce programme qu'a été créée une didacthèque du français à l'origine de l'actuelle didacthèque pluridisciplinaire. Cette période a aussi vu naître le groupe de La Maîtresse d'école qui, au-delà de son option idéologique marxiste, devait, par un militantisme intolérant, menacer l'équilibre de la Faculté toute entière.

1982-1987 est la période du jeune adulte que l'on pourrait appeler période du professionnalisme naissant. Elle est caractérisée par une meilleure identification et un meilleur ajustement aux besoins du milieu. L'expérience acquise en vingt ans oriente les décisions, c'est l'heure des choix.

En formation initiale des enseignants, cette période est marquée par une démarche de réforme, toujours en cours, du certificat en enseignement secondaire (C.Ens.) et l'émergence d'une troisième génération de stages de microenseignement, formule qui a survécu à la maîtrise ès arts enseignement et qui, rajeunie et adaptée au fil des ans, constitue encore aujourd'hui un outil pédagogique de première importance. Il faut aussi mentionner la réforme majeure de programme en orthopédagogie et en préscolaire-primaire. Cette réforme donnait naissance, en 1984, aux nouveaux programmes de majeur en éducation et de mineurs en orthopédagogie et en préscolaire-primaire dont l'objectif explicite est d'assurer aux enseignants une formation à orientation professionnelle plus marquée. Cette période est également l'occasion de consolider le programme de perfectionnement des maîtres en français (P.P.M.F. primaire) qui passe du statut de programme provisoire au statut de programme régulier avec personnel à statut régulier.

1988-19... est la période de la maturité, que l'on pourrait aussi appeler période de consolidation des acquis. La Faculté se donne de nouvelles structures et ambitionne jouer pleinement son rôle de grande faculté professionnelle.

Au plan de la formation initiale des maîtres, les programmes sont regroupés dans un service interdépartemental. Quelques chiffres permettent de se faire une idée de l'importance relative de ces programmes qui constituent un centre d'activité majeur pour la Faculté. Ils accueillent, bon an mal an, quelques 850 étudiants. En 1988-1989, ils représentaient 50% des étudiants inscrits au 1er cycle (ou 74% des étudiants E.Q.P.T.) et 33% du total des étudiants inscrits à la Faculté (ou 49% des étudiants E.Q.P.T. à la Faculté). En 1988-1989 toujours, ils généraient environ 70% des crédits-étudiants de premier cycle et 55% des crédits étudiants de l'ensemble de la Faculté (ou 48%, Tutoring des étudiants gradués inclus). Environ 160 cours, stages exclus, y sont offerts chaque année, soit une charge d'enseignement équivalente à celle de quarante professeurs réguliers plein temps.

Le service regroupe également l'équipe des stages. Les stages aussi ont connu un développement fort important en 25 ans qui s'est fait dans la direction d'un professionnalisme accru et qui s'est traduit par des liens plus étroits avec les collaborateurs du milieu scolaire de même que par la création, entre autres, d'un réseau d'écoles associées.

La formation initiale des enseignants et la départementalisation

La restructuration de la Faculté a constitué une transformation profonde qui en a bousculé plus d'un. Si, pour le moment, la situation paraît relativement favorable, que faut-il attendre des effets passés et à venir d'une telle transformation? En simplifiant, on peut ramener l'impact de la départementalisation à trois changements principaux.

Le premier concerne le passage d'une formation initiale cloisonnée vers une formation initiale facultaire. Avant la départementalisation, exception faite du majeur créé deux ans plus tôt, chacun des trois programmes correspondait à une section, entité administrative distincte, relativement autonome, pour ne pas dire autonomiste, ayant son budget et son corps professoral propres et pleine juridiction sur son programme. Les échanges entre sections étaient quasi inexistants et se limitaient, lorsque présents, à des commandes de "cours de service". La départementalisation a amené un décloisonnement et une ouverture susceptible de faire des programmes de formation initiale une affaire facultaire tant par la nécessaire implication des trois départements au chapitre de l'enseignement que par la fonction de l'entité interdépartementale que constituent les assemblées de programme.

Le second réside dans le glissement d'une responsabilité unifiée vers une responsabilité diffuse. Les instances concernées par la formation initiale se sont nécessairement multipliées avec la départementalisation. Les lieux d'initiative et de contrôle se trouvent donc également multipliés et plus diffus.

Enfin le troisième consiste en l'évolution d'une formation initiale principale raison d'être vers une formation initiale activité

satellite. Si, pour les sections d'alors, la formation initiale était l'activité centrale, pour les unités académiques que constituent les départements, elle est une activité satellite, éventuellement centrale au plan de l'enseignement, mais périphérique au plan de l'identité départementale davantage liée à son champ disciplinaire propre qu'à un ordre d'enseignement.

Enjeux pour la Faculté

L'examen rapide de l'impact de la départementalisation sur la formation initiale des enseignants suggère l'idée que les enjeux sont beaucoup affaire de tensions nouvelles, le mot tension étant pris dans le sens constructif du terme, et de gestion de ces tensions dans une structure nouvelle. Cette thématique des tensions s'applique aussi bien à la dimension administrative ou de gestion qu'à celle des orientations et des contenus de programme. À titre d'illustration, quelques pôles opposés et leur continuum de tension sont identifiés sur le plan de la gestion.

Les programmes facultaires assument, en quelque sorte, la responsabilité pédagogique et les départements la responsabilité académique. On comprend que l'enseignement, à l'intersection de ces deux responsabilités, implique une nécessaire concertation tant au chapitre des cours et de leur contenu qu'à celui des ressources professorales, concertation qui ne va pas de soi et qu'il faut construire au fil du quotidien.

Les programmes facultaires, étant donné leur caractère professionnel, poursuivent un objectif de cohérence qui leur est dicté par le profil de compétence du professionnel à former. Bien que sensibilisés à cette dimension, les départements n'ont pas de prise directe dessus et peuvent être tiraillés entre le souci de collaborer à l'atteinte de cet objectif et celui de développer leur champ disciplinaire, entre autres au moyen d'études et de recherches de type plus fondamental que professionnel.

La contribution, au-delà de la simple prestation de cours, des professeurs à la qualité et à l'essor des programmes facultaires dépend, en bonne part, de leur identification à la cause de la formation des enseignants. Les départements sont, par ailleurs, en quête de leur identité et

sollicitent également une identification au champ disciplinaire. Dans nombre de situations, les réponses à ces besoins sont compatibles, mais il existe une zone de tension notamment définie par la nécessaire expansion des activités de niveau gradué - ou des activités de recherche - qui se fait partiellement au détriment de l'enseignement de premier cycle.

Les assemblées de programme ont l'initiative en matière de développement de programme tandis que les départements ont autorité sur les contenus de cours. Il y a là un arrimage nécessaire, sans doute facilité par le caractère interdépartemental des assemblées de programme, mais qui n'est pas simple à réaliser et se paie souvent du prix de la lourdeur ou de la lenteur procédurale.

Les départements jouissent d'un statut qui leur est reconnu par la charte et les statuts de l'Université. Le statut de la formation initiale des enseignants, malgré son importance, tient à celui de "secrétariat" pour les programmes et de "service" pour les stages. C'est là une réalité qui favorise davantage l'investissement dans le développement départemental au détriment d'un investissement dans le développement de la formation initiale des enseignants.

Conclusion

En guise de conclusion, j'aimerais donner un bref aperçu des principaux défis qui, relativement à la formation initiale des maîtres, attendent la Faculté pour le proche avenir.

Si la dimension organisationnelle et de gestion ressort comme une source importante de préoccupation, la dimension pédagogique, au sens large, retient malgré tout davantage l'attention. À ce jour, à la lumière de l'expérience et des questions qu'elle soulève, il est facile d'anticiper que des choix se feront, des ajustements surviendront et des points d'équilibre se déplaceront entre, par exemple: une formation axée sur les apprentissages de base et une formation axée sur le développement global de l'enfant, une formation centrée sur les savoirs et une formation centrée sur

la personne, une formation générale et une formation spécialisée, une formation fondamentale et une formation technique, etc.

Par ailleurs et parce que nous sommes devant des savoirs éclatés, une société mouvante et pluriethnique, une famille différente, des apprenants mutants ayant accès à de multiples sources d'information, il ne suffira pas au professionnel que nous formons de maîtriser les lois et règlements du système scolaire, les techniques d'enseignement, les règles et principes du développement chez l'enfant et l'adolescent ou la réflexion et l'auto-analyse. Il lui faudra aussi savoir conjuguer ces éléments en une synergie qui les dépasse et qui le définisse comme enseignant-éducateur dans le sens le plus riche ou le plus exhaustif du terme, au-delà même sans doute, mais sans l'exclure, du concept cher à Philippe Meirieu d'enseignant "entraîneur" qui serait à la forme intellectuelle ce que l'entraîneur sportif est à la forme physique.

Aussi, le défi qui attend la Faculté au chapitre de la formation des maîtres pourrait être de savoir jusqu'où aller trop loin dans l'expression et le développement de ses forces vives, convergentes comme divergentes. De nouveaux lieux d'échanges nous sont offerts; ils seront l'occasion d'une expression nouvelle ou, au contraire, celle d'affrontements stériles.

LA FORMATION INITIALE DES MAÎTRES DU SECONDAIRE: LES DÉFIS QU'ELLE POSE AUX ÉTUDIANTS ET AUX ÉTUDIANTES ET À LEURS FORMATEURS

Marianne LÉVESQUE
Responsable pédagogique du certificat en enseignement secondaire

Pendant presque deux ans maintenant, l'équipe des professeurs du certificat en enseignement a cherché à relever quelques-uns des défis que pose la formation initiale en proposant un certain nombre de modifications au programme. Mon propos, aujourd'hui, ne sera pas tant de présenter et de discuter ces modifications, mais de tenter de me replonger dans l'atmosphère de certaines réunions de travail, au Comité des études du programme ou en Assemblée de programme, pour identifier à la lumière de la réflexion qui s'est amorcée, les nombreux défis que pose la formation tant du point de vue des étudiants[1] eux-mêmes que de celui des formateurs.

Les défis de la formation posés à l'étudiante et à l'étudiant pendant le certificat en enseignement secondaire

Force nous est de constater, dès le départ, que le contexte de la formation pédagogique des enseignants du secondaire, à l'Université de Montréal, n'est guère favorable à l'atteinte de certains objectifs jugés fondamentaux par l'équipe de formateurs et par les étudiants en général. Le temps imparti à la formation pédagogique initiale, soit huit mois, correspond à peine à la durée d'un bon stage dans toute autre formation professionnelle. Voilà donc le premier défi pour l'étudiant: se convaincre que ce n'est pas parce que la formation est courte qu'elle est de mauvaise qualité ou que l'enseignement est simple, mais qu'une formation concentrée peut être synonyme de qualité (la version éducative de l'adage "dans les petits pots les meilleurs onguents").

---

1 - Le masculin est employé pour alléger le texte, à l'exception des titres qui emploient les deux genres.

Toujours est-il que dans ce laps de temps, la formation doit permettre à l'étudiant du certificat en enseignement de relever un bon nombre de défis qu'il était loin de soupçonner à son entrée dans le programme (du moins c'est l'aveu de plusieurs). Voici donc quelques-uns de ces défis:

1. s'initier aux sciences de l'éducation par une compréhension et une intégration des concepts de base en éducation qui font appel à la multi et à l'interdisciplinarité;
2. identifier les habiletés pédagogiques indispensables à la survie en classe, au secondaire, pendant les premières années ou jusqu'à ce qu'un certain savoir d'expérience consolide sa confiance en soi;
3. développer et intégrer suffisamment les habiletés pédagogiques fondamentales pour éviter les écueils d'une "improvisation non contrôlée" en situation réelle;
4. acquérir des connaissances sur les caractéristiques des adolescents et une compréhension des facteurs qui influencent leur apprentissage scolaire et leur développement personnel, pour mieux les aider à articuler leur projet de vie;
5. développer une sensibilité suffisante à la dynamique de la classe, en particulier pendant les stages, pour avoir confiance en sa capacité de la gérer efficacement;
6. transformer son savoir disciplinaire par une analyse didactique des contenus à faire maîtriser et des habiletés à développer, en adoptant le point de vue de l'élève du secondaire;
7. comprendre le système éducatif par l'étude de ses fondements historiques et sociologiques et réfléchir au rôle social de la fonction enseignante;
8. articuler sa propre conception de l'enseignement dans le contexte d'une société pluriethnique et d'un Québec français;
9. lier son développement professionnel à son développement personnel pour mieux contribuer à fournir aux jeunes des modèles d'adultes cohérents, articulés, authentiques;
10. poser les bases d'une identité professionnelle assez solides pour prendre conscience des responsabilités qu'impose l'autonomie en classe.

Ces défis sont autant d'objectifs visés par le programme de formation initiale. L'équipe des professeurs sait pertinemment que certains de ces objectifs dépassent largement cette formation. Il demeure toutefois intéressant de constater le chemin parcouru par les étudiants pendant le certificat, notamment au plan de l'identité professionnelle. Lorsqu'ils parlent d'eux-mêmes au premier trimestre, ils s'identifient au monde des étudiants et vers le mois de février, avant le deuxième stage, ils sont devenus des enseignants.

Les défis posés aux formateurs et aux formatrices dans le certificat en enseignement secondaire

En formation des maîtres, plus qu'ailleurs à l'Université, les professeurs sont piégés par ce que j'appellerai "la métaphore du miroir". Je définirais le phénomène comme un processus critique, accentué par la formation courte, qui force le futur enseignant à percevoir très vite les professeurs comme des modèles qui leur fourniront des points de repères auxquels ils s'accrocheront, afin de réduire l'anxiété d'une pratique professionnelle imminente.

On observe deux attitudes opposées face au phénomène de la part des formateurs. Les uns, et c'est la majorité, réagiront de manière positive aux exigences des étudiants et trouveront en elles une source de créativité. Ils comprendront la nécessité d'engager très vite un dialogue "entre pairs", avec leurs étudiants, pour les aider à se créer une image de soi professionnelle réaliste. Les autres, développant un sentiment d'impuissance, préféreront se désengager progressivement à l'égard de la formation des maîtres. Autrement dit, nous sommes, que nous le voulions ou non, un objet intéressant pour l'esprit critique de nos étudiants, que nous désirons qu'ils développent, par ailleurs. Il peut paraître normal qu'ils essaient de "valider", à nos dépens, les nouveaux outils qu'ils tentent de s'approprier. Somme toute, il s'agit d'un défi formidable à relever, car il est certain que contribuer à forger l'identité professionnelle d'autrui nous renvoie à notre propre identité professionnnelle. C'est le défi du "maître". Une responsabilité lourde à porter à laquelle se subordonnent des défis particuliers dont je donnerai maintenant quelques exemples:

1. rester en contact avec l'évolution du milieu scolaire du secondaire s'impose comme un préalable à la pratique de la fonction de formateur de maîtres;
2. garder un souci constant d'articuler la théorie et la pratique;
3. valoriser sa fonction de formateur de maîtres pour qu'elle devienne source de réponses aux exigences de la carrière universitaire, tant aux plans de l'enseignement que de la recherche. (Ce défi me semble encore plus difficile à relever depuis la départementalisation, car la nouvelle identité départementale a, elle aussi, ses exigences et sa logique.);
4. questionner ses propres pratiques de formation pour innover afin d'éveiller le désir et le goût d'innover;
5. mesurer justement et comprendre les défis qui sont posés à nos étudiants pendant le certificat;
6. savoir considérer le programme de formation comme un outil dynamique qu'une équipe se donne pour rejoindre des objectifs communs conduisant à la meilleure formation initiale possible, en anticipant les besoins éducatifs de cette fin de siècle;
7. éveiller chez les futurs enseignants la conviction que la formation initiale constitue la porte d'entrée dans le métier de l'enseignement, mais que la formation continue est la meilleure garantie pour une pratique prolongée qui reste dynamisante.

Voilà un certain nombre de défis auxquels les formateurs sont quotidiennement confrontés. Dans un proche avenir, d'autre défis nous attendent. J'en soulignerai deux qui me tiennent particulièrement à coeur.

D'autres défis plus larges à relever

1. Nous avons un défi important à relever qui consistera à assurer un meilleur arrimage de la formation pédagogique, en amont et en aval.

   En amont, nous devrons, en tant que professionnels de la formation des maîtres, examiner la formation disciplinaire de nos étudiants, à l'entrée, pour assurer une meilleure intégration des savoirs. Les critiques du milieu scolaire relèvent très souvent les lacunes de la formation disciplinaire, considérée comme très savante sous certains

aspects, mais souvent délicitaire. La solution du baccalauréat en enseignement au secondaire, intégrant le domaine de la discipline et celui de la pédagogie, demeure la meilleure solution si l'Université reconnaît l'urgence et l'importance d'améliorer la formation des maîtres de demain. Cette solution suppose que le certificat, tel qu'il existe, soit maintenu pour les détenteurs de baccalauréats disciplinaires, de manière à ne pas leur bloquer l'entrée dans l'enseignement.

En aval, dans la perspective de la formation pédagogique courte comme dans celle d'un baccalauréat en enseignement au secondaire, il faudra assumer notre responsabilité, dans une formation initiale continuée durant la probation, basée sur une réelle collaboration entre le milieu scolaire et l'Université.

2. La recherche d'une formation des maîtres renouvelée devra inclure une solution pour le collégial qui engage encore des professionnels sans formation pédagogique. Il est étonnant que cette situation ne soit pas plus souvent dénoncée. Pourtant, une maîtrise en enseignement d'une durée de deux ans (60 crédits) pourrait être envisagée avec intérêt pour tous ceux et celles qui ne sont pas certifiés.

En conclusion, je souhaite que ces quelques idées sur la situation particulière de la formation des maîtres du secondaire suscitent des échanges entre ceux et celles qui s'y intéressent pour faire avancer la qualité de l'enseignement et promouvoir la recherche.

LE MAJEUR ET LA RECHERCHE DE LA MAJORITÉ

Guy PELLETIER
Responsable pédagogique du majeur en éducation

Lors de sa récente étude sectorielle sur l'éducation, le Conseil des universités déplorait la prolifération des diplômes de premier cycle dans ce secteur. Au sein de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, tel n'est pas le cas. En effet, nous y retrouvons essentiellement trois diplômes de formation initiale des enseignants: le baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, le baccalauréat en orthopédagogie et le certificat en enseignement secondaire. Les deux baccalauréats sont constitués d'un tronc commun appelé le majeur en éducation qui comporte 63 crédits et que l'on réalise généralement en deux ans. La troisième année d'étude du baccalauréat constitue une spécialisation soit en orthopédagogie, soit en éducation préscolaire et enseignement primaire.

Le majeur est le premier véritable programme "facultaire" de notre Faculté. Son apparition fut concomitante à un certain redéploiement de nos ressources pour répondre à la crise financière qui caractérisa notre institution dans la première moitié des années 80 et d'une redéfinition de nos activités pour répondre aux exigences ministérielles à l'égard de la formation des enseignants. Le majeur apparaît donc comme une synthèse curriculaire permettant des économies d'échelle pour les deux premières années de nos baccalauréats, mais aussi et, peut-être, surtout comme un élargissement de notre responsabilité à l'égard de la formation initiale des enseignants.

Dans le cadre de cet exposé, nous allons nous attarder brièvement à la structure d'encadrement pédagogique de ce programme, à la problématique inhérente à son contenu et à son devenir.

La coquille de l'oeuf

Nous débutons d'abord par la structure d'encadrement, parce que celle-ci détermine bien des choses, le contenant façonnant le contenu...

En premier lieu, rappelons que jusqu'à la récente restructuration de notre Faculté, nous avions un mineur en préscolaire-primaire qui relevait de l'Assemblée des professeurs de l'unité académique du même nom et une situation équivalente à l'égard du mineur en orthopédagogie. Quant au majeur, il était administré conjointement par les deux unités académiques. Ce double encadrement du majeur, soutenu par le corps professoral de deux unités académiques, octroyait aux trois programmes (le majeur et les deux mineurs) une relative intégration et une réelle plate-forme de soutien académique. La nouvelle structure facultaire a aboli les deux corps académiques supportant ces trois programmes pour les remplacer par des Assemblées de programme.

Essentiellement, pour être membre d'une Assemblée de programme, il faut faire partie du personnel professionnel régulier et avoir oeuvré au sein de ce dernier dans l'année en cours ou dans l'année précédente. Compte tenu que pour ces trois programmes, la majorité des intervenants sont des chargés de cours (qui n'ont donc pas le droit de siéger), les bases de participation aux Assemblées peuvent se trouver singulièrement réduites. Ainsi, dans le cadre du majeur, qui possède la plus grande Assemblée, à peine le tiers des professeurs de la Faculté y ont droit de parole. Cette situation n'est pas insignifiante lorsqu'on réalise que l'Assemblée de programme est lieu premier d'orientation, de développement et d'évaluation du programme. En fait, la réflexion et l'orientation académique des programmes dit "facultaires" ne reposent pas sur l'Assemblée des professeurs de la Faculté (qui compte près d'une centaine de membres), mais sur un groupe restreint de collègues qui, pour des raisons historiques, ou dû au hasard de leur définition de charges d'enseignement, se sont retrouvés là... C'est beaucoup de poids à faire porter à quelques collègues et, dans le contexte de l'émergence de nouvelles rationalités d'actions départementales, on pourrait craindre que cette situation conduise à un certain "désengagement" progressif de la majorité

du corps professoral à l'égard de la formation initiale qui relève non pas d'un département mais de l'ensemble de la Faculté.

D'autre part, l'étanchéité des différentes Assemblées de programmes actuelles, car à peine quelques collègues peuvent siéger sur deux Assemblées, fait en sorte que nous risquons de nous orienter à très court terme (si cela ne s'est pas déjà produit) à un éclatement réel des trois programmes de formation qui pourtant constituent deux baccalauréats. En fait, le majeur ne dispose plus de la plate-forme de concertation que lui octroyait son rattachement à deux Assemblées professorales responsables de la dernière année du baccalauréat. Il y aurait lieu de reconsidérer la structure pédagogique actuelle de nos programmes dit "facultaires" afin de mieux l'adapter à notre nouvelle Faculté.

L'oeuf en question

Aux dires de notre clientèle étudiante, le majeur est un voyage organisé où le choix de cours est peu présent. Malgré cette contrainte, nos voyageurs sont significativement satisfaits de leur programme d'études. En effet, lors de notre enquête de l'automne dernier, plus de quatre étudiants sur cinq déclaraient trouver leur programme intéressant. Il demeure que la lourdeur des contraintes pédagogiques de toutes sortes qui pèsent sur le majeur n'est pas un irritant qui est ressenti uniquement par les étudiants. La raison principale de cette situation s'explique par le fait que c'est sur le majeur que repose l'essentiel des exigences ministérielles de formation des enseignants. C'est aussi surtout sur le majeur que se portent essentiellement les pressions internes autant qu'externes à l'égard de certaines orientations actuelles en éducation dont:

- la sélection des étudiants les plus aptes;
- la maîtrise significative de la langue d'enseignement;
- une compétence accrue en mathématique, en science et technologie;
- l'accroissement des crédits de formation religieuse;
- une ouverture sur l'éducation interculturelle aujourd'hui et, demain, sur l'éducation internationale;
- le développement de compétences en analyse et en recherche.

- un approfondissement de la formation fondamentale;
- etc ..

Or, le majeur dispose de moins en moins d'espace curriculaire pour répondre à toutes ces attentes autant diversifiées que légitimées. Par ailleurs, sa quasi-rupture avec les mineurs n'est pas sans affecter la formation des étudiants qui se dirigent notamment dans le secteur de l'orthopédagogie ou de l'éducation préscolaire.

Dans notre Faculté aux structures rénovées, il y aurait certainement lieu de revoir la structure générale des programmes facultaires à la lumière de notre nouvelle réalité.

Face à demain...

Dans les suites de ces questionnements sur certains aspects de notre dynamique interne, il est impérieux de réaliser que nous ne pourrons qu'être collectivement fortement interpellés, dans les jours prochains, à exercer un véritable rôle de leadership de compétences dans le domaine de la formation des professionnels de l'enseignement.

Ce contexte nécessite une mobilisation immédiate. Il ne faudrait pas nous retrouver dans la situation de nos collègues membres d'universités ou d'instituts d'analyses politiques qui ont été littéralement pris de court pas les événements récents qui se sont produits dans les pays de l'Est. Il nous faut, d'ores et déjà, ré-actualiser notre analyse et notre expertise pour faire face à la transformation rapide du corps enseignant qui s'annonce au cours des prochaines années. Certes, si notre contribution au renouvellement de celui-ci restera probablement marginale à l'échelle du Québec, compte tenu de l'importance des efforts conjugués de nos autres partenaires universitaires, nous nous devons de requestionner plus que ces derniers les modèles actuels de formation et produire un effort de recherche soutenu sur cette question. La rénovation structurelle récente de notre Faculté peut nous procurer, à ce niveau, de belles capacité d'action dans la mesure que nous le désirons.

À l'origine de la Faculté, nous formions des maîtresses d'école. Puis, nous avons formé des bacheliers en éducation. Aujourd'hui, nous formons des professionnels de l'enseignement. Demain, que formerons-nous? La question reste posée. Et la réponse à cette question interpelle bien des gens mais, d'abord l'ensemble du corps professoral de cette Faculté.

LES DÉFIS DE FORMATION DU MINEUR EN PRÉSCOLAIRE-PRIMAIRE

Diane SAINT-JACQUES
Responsable pédagogique du mineur en préscolaire-primaire

Le mineur en éducation préscolaire et enseignement primaire vise à compléter la formation première reçue au majeur en éducation par une formation à l'intervention du généraliste. Le but du programme est déjà un premier défi à relever. Ce mineur est une troisième année de formation et la dernière avant l'entrée sur le marché du travail. Poursuivant et complétant l'instrumentation inévitablement minimale amorcée dans le majeur, le mineur cherche à consolider les acquis, à combler les lacunes; dernière année de formation, le mineur cherche aussi à donner aux futurs enseignants des outils de formation continue. Dans cette dernière année, chacun tente de donner ou de prendre le maximum possible dans ce qui apparaît pour tous un minimum de temps.

Une démarche de formation intégrée

La formation à l'intervention du généraliste commande une intégration des multiples éléments composant l'activité éducative: le développement de l'enfant, le développement professionnel de l'enseignante et l'évolution de l'environnement social et des savoirs et savoir-faire disciplinaires. Ainsi, pour poursuivre l'instrumentation amorcée au majeur et outiller à la formation continue, le mineur opte pour une formation intégrée.

Cette option représente un défi d'autant plus grand que les structures institutionnelles qui supportent le programme favorisent l'atomisation plus que l'intégration des démarches de formation. La structure du baccalauréat en majeur et mineur distingue entre les deux premières années et la dernière, distinction formelle certes, mais qui ne se traduit pas moins par des différences concrètes au niveau des types d'activités d'apprentissage et d'enseignement ou des démarches. La structure d'accueil sur le marché du travail, la probation, est tout à fait

indépendante de l'université; elle est gérée par les écoles, selon des formules très variables, y compris la probation automatique sans encadrement ou évaluation. La structure de la Faculté en trois départements dont relèvent les professeurs, enseignant dans des programmes gérés par un service facultaire, suscite divers regroupements d'intervenants, poursuivant des objectifs sans doute complémentaires, mais tout de même distincts. Enfin, la structure même des programmes en unités de trois crédits morcelle la formation en cours d'autant plus étanches que les plans de cours-cadre sont plus ou moins précis et plus ou moins respectés.

Cette formation intégrée, le principal défi que pose le mineur compte tenu du contexte, s'opère sur trois plans, qui présentent chacun des défis particuliers de formation.

- L'intégration théorie-pratique, liée à l'intégration des apprentissages chez l'étudiant, implique, pour la personne en formation, la tâche de mettre en relation des connaissances spécifiques à des champs d'études avec les éléments plus ou moins prévisibles de la situation multidimensionnelle que constitue le milieu professionnel.

- Le développement d'une perception intégrante de l'apprentissage est liée à l'intégration des apprentissages chez l'enfant, permettant à ces derniers de relier les acquisitions de connaissances à des contextes d'actions significatives.

- L'intégration personnelle et professionnelle de l'étudiant est liée à l'articulation d'une identité professionnelle, à travers l'exploration des caractéristiques du champ professionnel du préscolaire-primaire et d'une recherche de développement personnel et professionnel.

L'aménagement pédagogique du programme

La structure et l'organisation pédagogiques du programme cherchent à relever le défi de la formation intégrée sur ces trois plans par diverses mesures.

Le mineur en préscolaire-primaire totalise 30 crédits dont 9 crédits obligatoires, 18 crédits à option et 3 crédits au choix. La forte proportion de cours à option, en permettant à l'étudiant de se donner un profil de formation correspondant à ses besoins et à ses motivations, favorise son intégration professionnelle. De plus, ces dix cours ou activités de 3 crédits présentent 1 crédit pratique, ce qui implique 60 heures d'activités encadrées dont 30 heures de travaux pratiques (à l'exception des stages constitués de 3 crédits pratiques). L'importance accordée aux travaux pratiques dans le programme facilite l'intégration de la théorie et de la pratique.

Le programme établit une étroite association avec les milieux de pratique de l'enseignement. Il met l'étudiant en relation avec son milieu de stage le plus tôt et le plus longtemps possible à travers les trois activités obligatoires qui constituent le coeur du programme: le cours Problématique spécifique du préscolaire-primaire, l'Atelier d'élaboration d'un projet de stage et le Stage. À l'automne, l'étudiant effectue un pré-stage de 9 jours axé sur la connaissance et l'intégration au milieu dans le cadre du cours Problématique spécifique; en février, 5 jours de présence à l'école, dans le cadre de l'Atelier d'élaboration de son projet de stage, lui permet de garder le contact et, en mars-avril, il complète son année par un stage intensif de 27 jours (en sept semaines).

Ces trois activités sont reliées les unes aux autres en rapport avec les objectifs du stage, soit le développement d'une pratique réflexive et de l'autonomie professionnelle, qui sont aussi des outils de formation continue. Elles sont aussi reliées à deux cours axés sur les caractéristiques du milieu de stage, choisi en fonction d'une problématique spécifique, relative aux champs de recherche des professeurs et de champs professionnels où nos finissants sont appelés à intervenir. Trois secteurs de formation sont actuellement déterminés.

- Le secteur d'éducation préscolaire se caractérise par son accent sur une pédagogie développementale, une approche tenant compte des lois et principes du développement de l'enfant dans l'élaboration des situations d'apprentissage. Le passage de la famille à la garderie, puis

à la maternelle et, finalement, à l'école primaire fait de l'activité éducative à ces niveaux un lieu majeur d'intégration et d'intervention multidisciplinaire dans le développement de l'enfant.

- Le secteur d'éducation en milieu pluri-ethnique et socio-économiquement faible se caractérise par l'importance qu'il accorde à la composante environnementale, compte tenu de l'impact des facteurs sociaux (multi-ethnies, milieux défavorisés, alphabétisation et milieux d'accueil) sur le milieu scolaire et sur la pratique pédagogique. L'enseignant doit être en mesure de s'adapter à la diversité culturelle de la clientèle scolaire et d'adapter ses outils d'enseignement pour aménager un environnement éducatif répondant aux besoins de ces populations.

- Le secteur d'approches nouvelles en éducation se caractérise par sa centration sur le processus de formation professionnelle de l'étudiant qu'appellent des approches éducatives basées sur le développement intégral de la personne. Les projets éducatifs innovateurs (approche organique, pédagogie ouverte, école communautaire, etc.) exigent de l'enseignant une accentuation du processus d'intégration personnelle et professionnelle pour s'adapter de façon créative aux imprévus que fait émerger une approche globale et complexe.

Ces trois secteurs de formation se rejoignent dans les problématiques éducatives qu'ils obligent à approfondir et dans les pratiques qu'ils permettent de maîtriser. Ils ne constituent donc pas des spécialisations, mais des moyens d'associer plus étroitement la formation au milieu de stage choisi. Chacun assure un processus semblable de formation intégrée visant à former des professionnels capables de transférer les savoirs, savoir-faire et savoir-être développés à travers cette démarche. Ils présentent aussi la particularité de constituer pour l'étudiant une expérience de rupture par rapport aux milieux de stage du majeur, favorisant le développement d'une instrumentation critique à travers l'exercice de l'autonomie professionnelle et de la pratique réflexive.

Les cinq cours ou activités liés à une problématique spécifique sont le lieu privilégié de la formation intégrée que vise le mineur en préscolaire-primaire. Outre ces cinq cours ou activités, l'étudiant suit trois cours de didactique - didactique du français, didactique des mathématiques ou des sciences naturelles et didactique des sciences humaines ou de la formation personnelle et sociale -, trois cours poursuivant la démarche d'intégration de la théorie et de la pratique. L'étudiant suit aussi un cours Atelier axé sur l'exploration de ressources personnelles (en lecture, écriture, créativité, communication et animation, art dramatique, etc.) en rapport avec l'intervention au préscolaire-primaire et un cours au choix.

Les défis des formateurs

Les défis que les formateurs sont appelés à relever sont à la mesure des défis de formation que présentent ces modalités d'organisation du programme. Ils doivent aider l'étudiant dans sa démarche d'intégration de la théorie et de la pratique, de développement d'une perception intégrante de l'apprentissage et d'intégration personnelle et professionnelle. Tout en assurant l'ancrage dans les problématiques spécifiques aux lieux de stage, ils doivent soutenir la visée de formation de généralistes du programme. De plus, les orientations du programme et les modalités d'organisation qui les supportent impliquent que les formateurs travaillent en étroite collaboration.

La concertation s'impose entre les formateurs donnant les cours de secteurs pour éviter les redondances et créer la synergie nécessaire à une démarche de formation intégrée. Dans la mesure où le programme veut former des professionnels capables de s'adapter à différents milieux d'enseignement, les professeurs des différents secteurs sont appelés à interagir pour marquer les liens entre les secteurs, s'assurer des lieux de convergence en rapport avec la visée de formation de généralistes et contrer la tendance à la spécialisation que suscite la concentration sur une problématique. Les professeurs donnant les cours non reliés aux secteurs doivent élargir leur champ d'expertise en rapport avec

les trois problématiques spécifiques pour aider les étudiants dans leur démarche d'intégration des savoir et savoir-faire propres à la discipline.

Les formateurs doivent s'approprier cette formation intégrée dans un contexte institutionnel favorisant l'atomisation plus que l'intégration des démarches. Ils ont aussi à composer avec les traits caractéristiques de cette clientèle de finissants: leur anxiété face à l'avenir, leurs frustrations face à une formation perçue insuffisante, leurs intérêts particuliers. Les formateurs ont donc à relever le défi de l'ouverture, de la décentration par rapport à leur champ disciplinaire.

LES DÉFIS QUE SOULÈVE LA FORMATION INITIALE EN ORTHOPÉDAGOGIE

Nicole VAN GRUNDERBEECK
Responsable pédagogique du mineur en orthopédagogie

À l'époque du baccalauréat spécialisé en orthopédagogie qui durait trois ans, une bonne centaine d'étudiants étaient acceptés en première année. Chaque année, près de quatre-vingts étudiants obtenaient leur diplôme.

La structure actuelle du programme composé d'un majeur en éducation suivi du mineur en orthopédagogie a entraîné une baisse d'attrait des étudiants pour le programme du mineur ou du moins une baisse des inscriptions.

Les étudiants ont l'impression de n'être formé qu'en un an. Certes, nous souffrons peut-être de la concurrence de l'UQAM qui offre un baccalauréat en adaptation scolaire de trois ans; nos étudiants croient alors qu'ils ont tout à apprendre durant l'unique année que dure le mineur.

Et pourtant, à l'origine de la réforme, il y a la politique ministérielle d'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage aux classes régulières. Nous avions pensé qu'une meilleure connaissance de ce qui se passe dans le secteur régulier, en termes à la fois de croissance de l'enfant, de didactique des différentes matières, de tenue de classe etc., aiderait les étudiants qui optent pour le mineur à mieux faire le pont entre la classe ordinaire et l'intervention auprès des élèves en difficulté qui restent intégrés à celle-ci.

Nos étudiants sont-ils moins bien formés qu'avant? La qualité de la formation des étudiants a-t-elle baissé? Personnellement, je ne crois pas. Par contre, ce qui a disparu est l' "incubateur" professionnel que constituait le baccalauréat spécialisé en trois ans. Naguère, l'étudiant avait trois ans pour entendre parler et s'imprégner de la problématique des

difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Même si la majorité des cours des deux premières années traitait d'enfance normale, de méthodes d'enseignement, etc., à travers ces cours transparaissait l'intérêt des formateurs pour l'enfance en difficulté, intérêt qui se transmettait aux étudiants. À l'heure actuelle, les étudiants ne sentent pas, durant le majeur, cette sensibilité chez leurs formateurs. Naguère, aussi, l'étudiant côtoyait le "monde de l'orthopédagogie" dès sa première année; il rencontrait plus facilement les étudiants des autres années et les professionnels du milieu. Il avait trois ans pour se forger une identité professionnelle.

À l'heure actuelle, il a un an pour se forger cette identité. Il y a rupture entre le majeur et le mineur. L'étudiant se sent littéralement précipité dans le monde de l'orthopédagogie. Le majeur est vécu comme une antichambre qui dure deux ans avant que ne s'ouvre la porte du mineur que l'étudiant traverse trop rapidement; il en sort essoufflé et se dit "peu prêt" à affronter le monde du travail.

Devenir un orthopédagogue en un an est un défi de taille pour les étudiants, mais former un orthopédagogue en un an est également tout un défi pour les formateurs.

À l'époque du Bsc., le corps professoral de la section d'orthopédagogie contrôlait l'incubateur et se sentait responsable de celui-ci. Les étudiants étaient pris en charge dès leur arrivée par des professeurs de la section. Nous avions trois ans pour les "façonner". Avec la réforme du programme, ce temps a été réduit à un an. Et avec la départementalisation, j'ai parfois le sentiment que les professeurs ne sont plus que des distributeurs de cours. Chacun songe à développer son sous-champ, mais perd de vue ce que doit être la formation initiale en orthopédagogie.

Ici, la question de la définition d'un orthopédagogue se repose. Qu'est-ce qu'un orthopédagogue? On s'aperçoit, en interrogeant les étudiants du majeur, qu'ils ont une vision limitée de cette profession. Pour eux, l'orthopédagogue est la personne qui intervient dans les classes ordinaires auprès des enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation, autrement dit l'orthopédagogue en dénombrement flottant ou le pédagogue

clinicien. C'est une autre raison, sans doute, de la baisse de clientèle intéressée par notre programme. Mathématiquement parlant, dans une école, il y a peut-être une dizaine d'enseignants pour un orthopédagogue en dénombrement flottant. Les débouchés paraissent plus limités.

Les étudiants ignorent que l'orthopédagogue peut aussi être titulaire de classe, certes généralement d'enfants, d'adolescents ou d'adultes ayant l'un ou l'autre handicap ou ayant des difficultés d'apprentissage ou présentant des troubles du comportement et de la conduite; bref il existe des orthopédagogues-enseignants.

Les orthopédagogues peuvent être appelés à oeuvrer auprès de clientèles variées, ayant des besoins particuliers allant du simple trouble d'apprentissage aux multihandicaps, et de tout âge, de l'enfant à l'adulte.

C'est là un autre défi pour les formateurs. Il faut donner une formation minimale pour que nos étudiants puissent postuler à n'importe quel poste dans le domaine de l'orthopédagogie.

Voulant former nos étudiants à intervenir autant auprès des populations lourdement handicapées qu'auprès des populations ayant des difficultés moins profondes, notre programme offre une grande variété de cours. Cela implique que, pour le faire fonctionner, il faudrait beaucoup d'étudiants. Or, nous ne les avons pas. Nous sommes obligés de n'ouvrir annuellement qu'un nombre limité de cours, d'où frustation, autant chez les collègues qui ne peuvent donner le cours souhaité que chez les étudiants qui ne peuvent suivre certains cours qu'ils aimeraient suivre.

Est-ce rêver en couleur que de vouloir former un orthopédagogue polyvalent?

Un autre défi est lancé aux formateurs par les étudiants: ces derniers reprochent à leurs formateurs de ne pas tenir assez compte de la réalité scolaire. Nous nous heurtons ici à la formation pratique des étudiants:

- faut-il les former à ce qui se passe actuellement dans le milieu scolaire?

ou

- faut-il les former à ce que nous aimerions que soit la pratique en milieu scolaire, ce qui est parfois très éloigné des pratiques courantes? Comment concilier réalité scolaire et vision personnelle de la pratique orthopédagogique? Les étudiants peuvent ainsi vivre un hiatus au moment de leurs stages. Quel credo vont-ils suivre?

Voilà, j'ai essayé de soulever quelques défis auxquels sont confrontés les formateurs et les étudiants en orthopédagogie, sans vouloir répéter ce qu'ont dit mes prédécesseurs à ce panel, mais bien des choses dites s'appliqueraient également à ce programme.

Je terminerai en disant que les deux défis auxquels il faut s'atteler dans l'immédiat sont:

1. Redorer le blason de l'orthopédagogie pour attirer plus d'étudiants.
2. Assurer aux étudiants une possibilité de formation spécifique à l'orthopédagogie de plus d'une année. La formule est loin d'être arrêtée.
   - peut-être, une formation continuée pendant la probation;
   - peut-être, encourager les étudiants à poursuivre leurs études aux grades supérieurs (mais n'y ont accès que les étudiants qui ont la moyenne voulue);
   - peut-être raccourcir le majeur ou permettre un début de formation à ce niveau.

À l'heure actuelle, c'est cette dernière suggestion qui a été retenue. Dès l'année 91-92, un profil "orthopédagogie" sera proposé aux étudiants du majeur. Il s'agit, d'une part, de cours qui leur sont très fortement recommandés et, d'autre part, de rassembler les étudiants qui s'orientent vers le mineur en orthopédagogie en un même groupe pour suivre deux cours obligatoires du majeur II, FIE 1005: Enseignement et apprentissage du français II et FIE 1015: Didactique de la mathématique II.

Ajoutons aussi que le mineur commence à attirer des étudiants qui détiennent un baccalauréat en enseignement préscolaire-primaire de notre université ou d'autres universités et qui désirent la double certification, ainsi que des enseignants du régulier qui, après quelques années de pratique, souhaitent changer de champ car la problématique des élèves en difficultés a suscité leur intérêt.

RENCONTRE-CONFÉRENCE

L'ENSEIGNANT ET LA RÉALITÉ MULTI-ETHNIQUE
LE DÉFI DES ANNÉES 80

L'IMMIGRATION AU QUÉBEC: TENDANCES RÉCENTES ET PERSPECTIVES D'AVENIR

Paul SIMARD
Directeur des études et de la recherche
Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration
Gouvernement du Québec

L'immigration au Québec est un phénomène ancien dont les divers recensements au cours du XXe siècle nous permettent de retracer le profil et son impact au sein de notre société.

Ainsi est-on en mesure de constater que les Québécois, tant de langue maternelle française que d'origine ethnique française, demeurent largement majoritaires au Québec représentant environ 80% de notre population. Au cours de cette période, le Québec a connu une forte croissance de sa population, la proportion demeurant toutefois assez stable entre les francophones, les anglophones et les allophones.

Les données les plus récentes révèlent cependant que les personnes allophones, soit de langue maternelle autre que française ou anglaise, dépassent désormais les personnes de langue maternelle anglaise, témoignant en cela d'une diversification plus grande des pays sources d'immigration.

On doit se féliciter de constater des modifications significatives dans le comportement de cette population immigrée. Au cours des vingt dernières années, et contrairement à ce qui avait pu être le cas antérieurement, cette population immigrante développe, en effet, et utilise de plus en plus le français comme langue d'usage et de communication. Il est normal, par conséquent, qu'un certain nombre de nos institutions, désormais interpellées par ces nouveaux arrivants, perçoivent l'immigration comme un phénomène plus récent qu'il ne l'a été dans les faits.

Le réseau scolaire est un témoin privilégié de ce renversement graduel des tendances passées. Nul ne doit se surprendre, par conséquent, que des interrogations surgissent et que des ajustements doivent être effectués pour répondre aux besoins de cette "nouvelle" clientèle et assurer, ainsi, leur intégration harmonieuse au sein de notre société majoritairement francophone.

On doit également se féliciter de l'impact largement positif que l'immigration représente pour notre société. Les données disponibles, tant sur l'ensemble de la population immigrée (c'est-à-dire celle née à l'étranger) que sur celle en âge de fréquenter nos réseaux scolaires, témoignent que les immigrants ont un comportement fort similaire et parfois légèrement supérieur aux données relatives à l'ensemble de la population québécoise.

Depuis les années soixante, le Québec a peu à peu pris en charge l'accueil et la sélection des immigrants qui s'établissent sur son territoire. Cette ouverture de notre société a sans doute été graduelle. Il est heureux de constater que les énergies consacrées à assurer une intégration harmonieuse de ces personnes portent fruit et qu'elles commencent à donner des résultats permettant au Québec de faire de l'immigration un des éléments sur lesquels appuyer le développement futur de notre société.

Il nous faut prendre conscience, par ailleurs, que le Québec n'assure plus, depuis vingt ans déjà, le renouvellement de sa population. Heureusement, une prise de conscience s'amorce au sein de notre société alors qu'un nombre croissant d'intervenants s'intéressent à ces enjeux démographiques.

Trois défis peuvent décrire l'importance de ces enjeux démographiques. Le Québec doit, d'une part, tendre à préserver la taille de sa population, mais également maintenir son poids relatif en regard des autres provinces canadiennes. En outre, bien que le vieillissement relatif de notre population soit sans doute irréversible, il nous faut oeuvrer à maintenir un équilibre entre les diverses cohortes d'âge au sein de notre population.

Dans un tel contexte, l'immigration représente un des facteurs clés sur lesquels s'appuyer pour assurer le développement non seulement démographique, mais également économique et culturel de notre société. À elle seule, l'immigration ne peut résoudre tous ces enjeux, mais elle peut contribuer à redresser la situation actuelle.

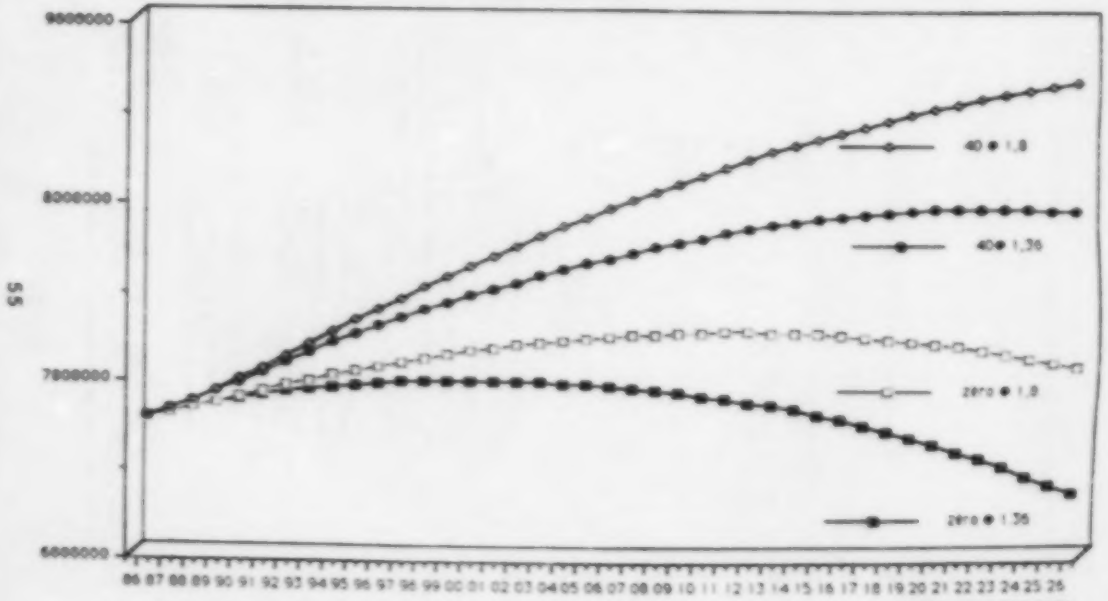
Il faut donc prévoir que l'immigration sera de plus en plus présente au sein de notre société et que son impact sera croissant dans l'ensemble de nos secteurs respectifs d'activité. Cela ne se fera pas sans ajustements réciproques, cela ne se fera pas sans heurts entre nos priorités actuelles et celles qu'il nous faudra mettre de l'avant pour relever les défis de demain, mais les tendances actuelles nous permettent de croire que nous sommes à même de relever les défis qui s'offrent à nous.

Les institutions scolaires et les futurs enseignants, de par les fonctions qu'ils assument au sein de toute société, représentent des acteurs essentiels sur lesquels notre société doit s'appuyer pour faire du Québec une société ouverte et confiante en son avenir, capable d'assurer l'intégration harmonieuse des immigrants qui se joignent à nous. Tel est sans doute un des défis les plus stimulants dont témoigneront la réflexion et l'action des divers intervenants de ces secteurs au cours des prochaines décennies.

Le présent texte est un résumé sommaire de l'allocution prononcée le 13 mars 1990 au cours de laquelle un document regroupant les principales données relatives à l'immigration au Québec fut distribué aux participants et participantes. Intitulé: L'immigration au Québec: Tendances récentes et impacts sur les réseaux scolaires, ce document peut s'obtenir sur demande auprès du Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, Direction des Études et de la recherche, 360, rue McGill, 5e étage, Montréal (Québec) H2Y 2E9, tél.: (514) 873-4772. On trouvera ci-joint quelques-uns des tableaux contenus dans ce document et ayant permis d'appuyer les commentaires de notre exposé. Prière de se référer également à la bibliographie sommaire jointe en annexe.

RAPPEL DES ENJEUX DÉMOGRAPHIQUES

Évolution possible de la population québécoise selon des indices de fécondité de 1,36 ou de 1,8 et des mouvements d'immigration de zéro ou de 40,000 immigrants: 1986-2026



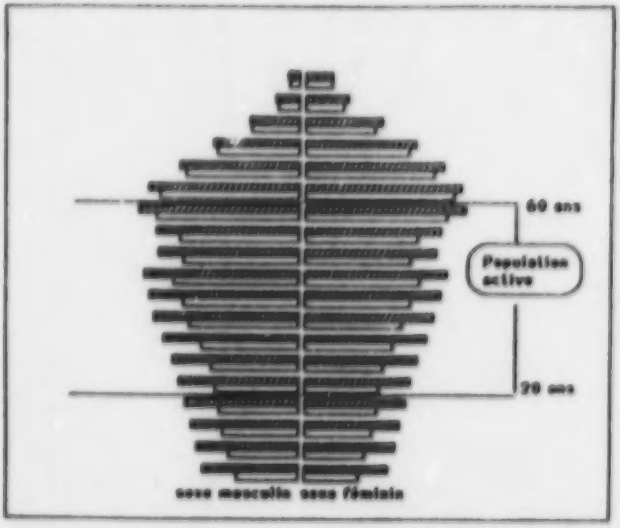
Source:
BSQ & DEB,MCCI
septembre 1988

L'IMMIGRATION: SON EFFET SUR LA STRUCTURE D'ÂGE

Situation du Québec en 2026:

Avec 40 000 immigrants par an (à compter de 1990)

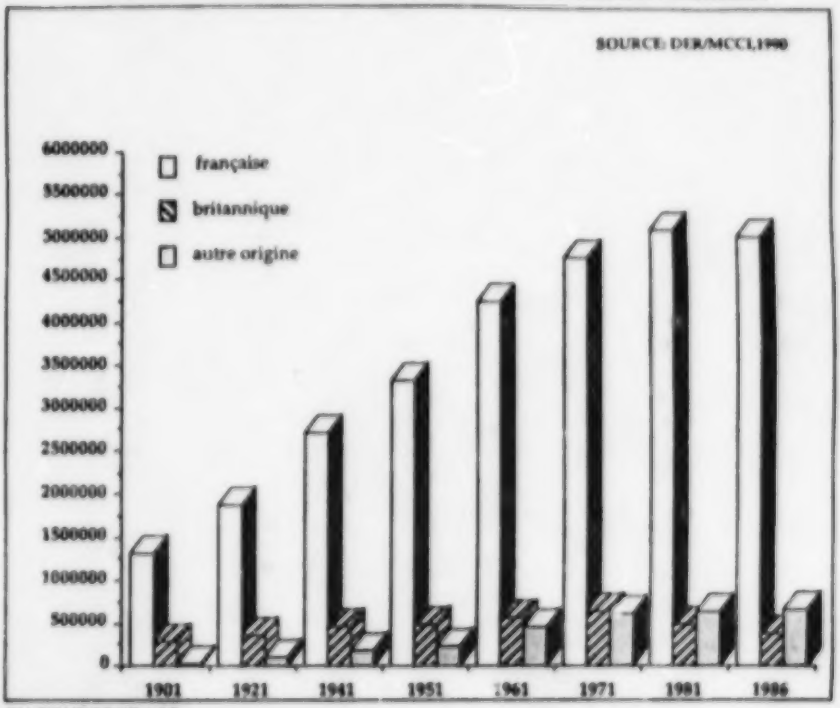
Sans immigration au cours de la période 1990- 2026.



Projections établies par le BSQ avec un indice de fécondité stable de 1,36 tout au cours de la période.(septembre 1988).

PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DE LA POPULATION DU QUÉBEC
AU RECENSEMENT DE 1986

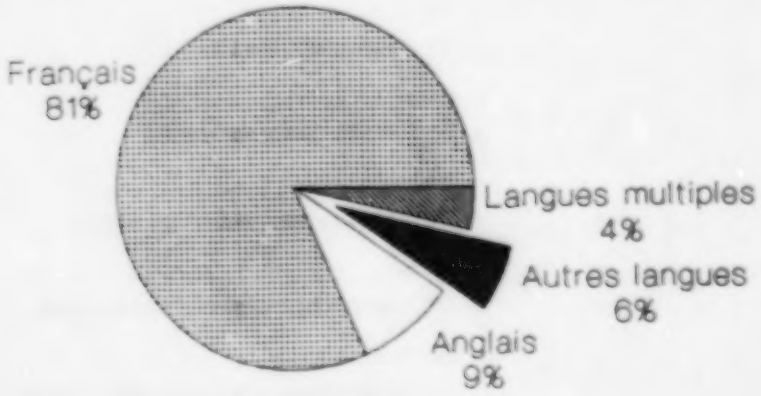
Répartition de la population du Québec selon l'origine ethnique, 1901-1986



EN POURCENTAGE

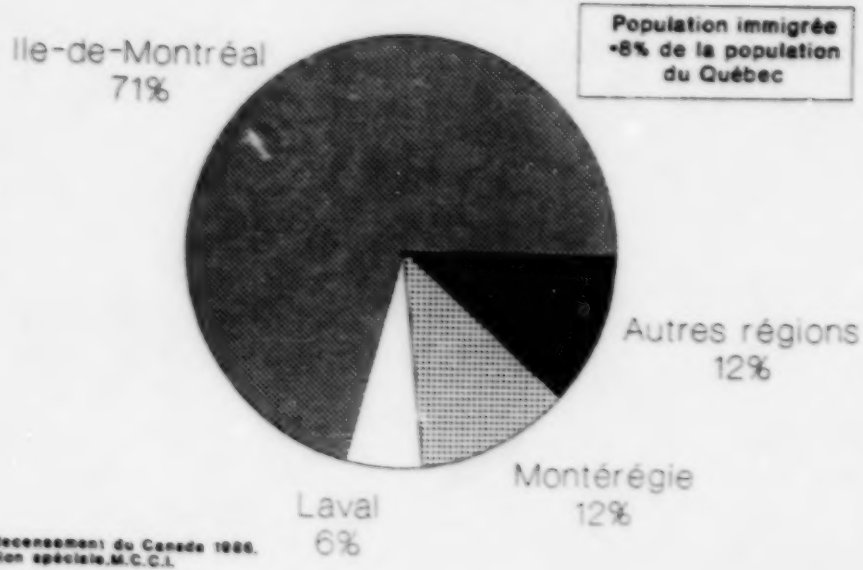
ORIGINE	1901	1921	1941	1951	1961	1971	1981	1986
française	80	80	81	82	81	79	80	78
britannique	18	15	14	12	11	11	8	6
autre	2	5	5	6	9	10	10	10
réponses multiples							2	6

Principaux groupes linguistiques
Langues maternelles, Québec, 1986



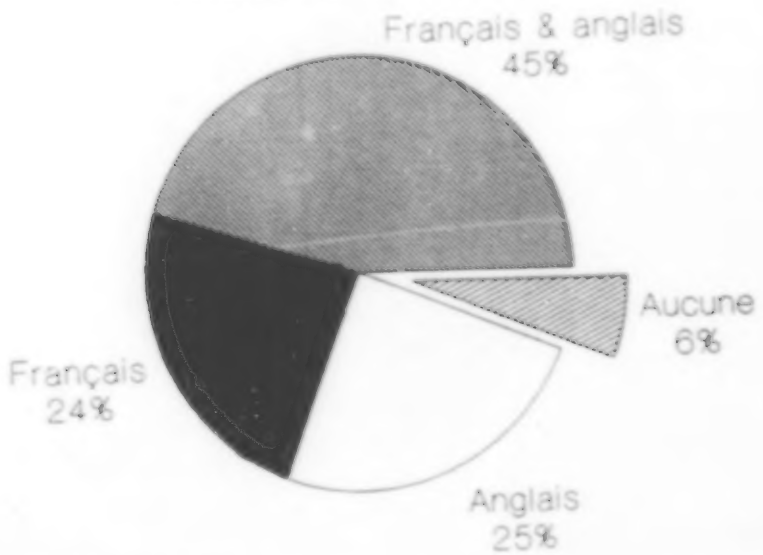
Source: Recensement du Canada, 1986 (MCCI)

Population immigrée selon la région de résidence, Québec, 1986.



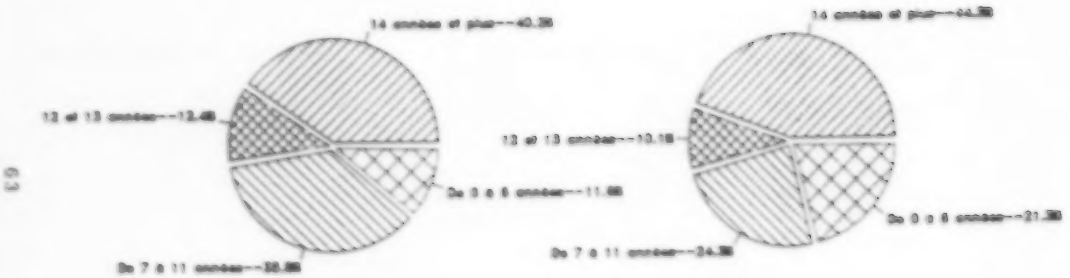
Source: Recensement du Canada 1986, compilation spéciale, M.C.C.I.

Population immigrée selon la connaissance du français et de l'anglais, Québec, 1986.



Source: Recensement du Canada 1986, compilation spéciale M.C.C.I.

Population âgée de 15 ans et plus recensée 1986
par groupe d'années de scolarité

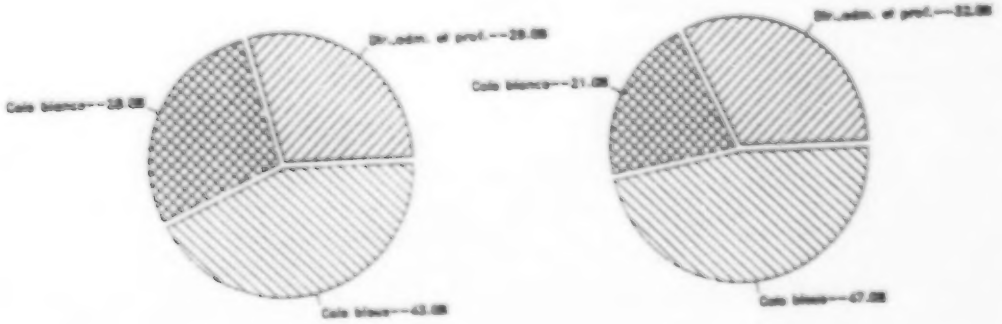


Non-immigrée

Immigrée

Source: Statistique Canada et M.C.C.I.

Personnes occupées recensées en 1986
selon le niveau de qualification professionnelle



Non-immigrées

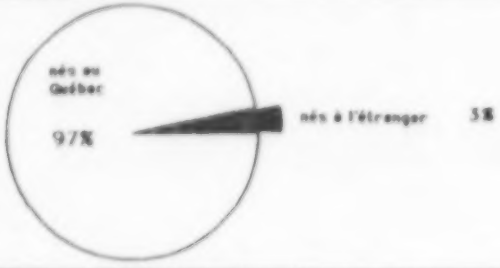
Immigrées

Source:Statistique Canada et M.C.C.I.

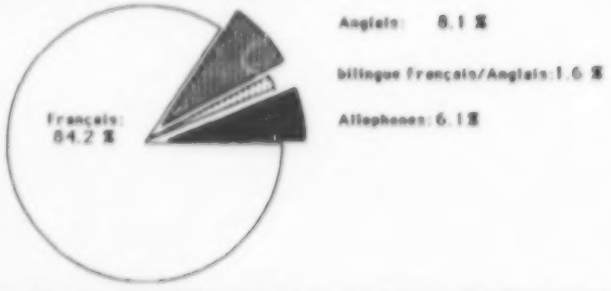
POPULATION IMMIGRÉE
ET
CLIENTÈLE SCOLAIRE

DONNÉES RELATIVES À LA POPULATION DES 5-14 ANS DU QUÉBEC

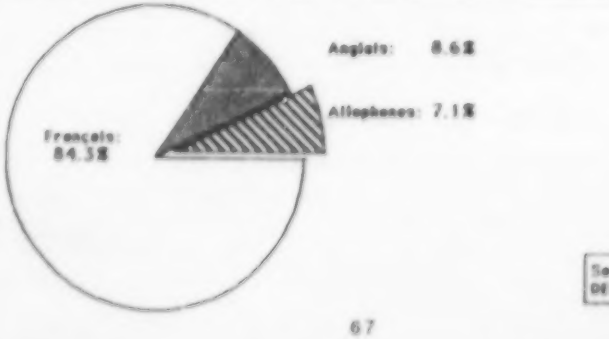
EN REGARD DU LIEU DE NAISSANCE, 1986.



EN REGARD DE LA LANGUE MATERNELLE, 1986.

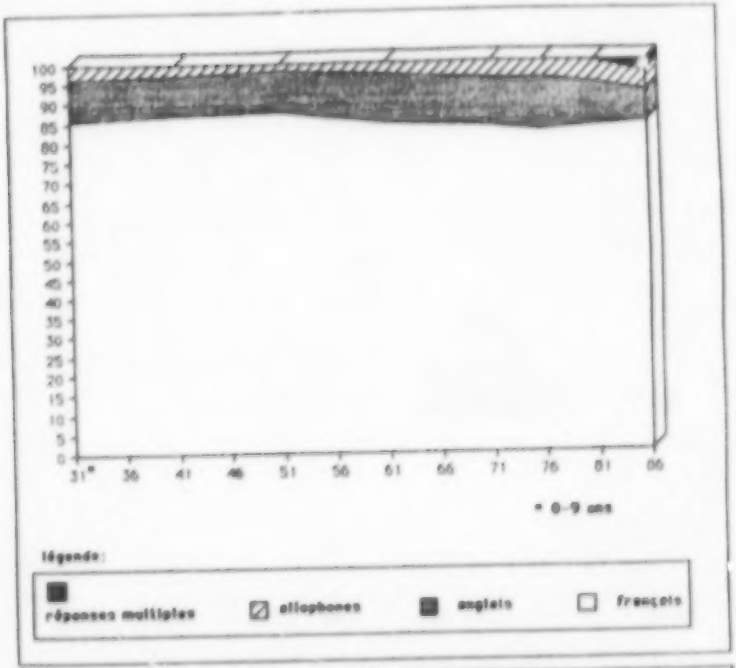


LANGUE MATERNELLE DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE-SECONDAIRE, 1988-1989



Source:
DER/MCCI, 1990

DISTRIBUTION DE LA POPULATION DES 5-14 ANS SELON LA LANGUE MATERNELLE, QUÉBEC, 1931-1986.
(en pourcentage)

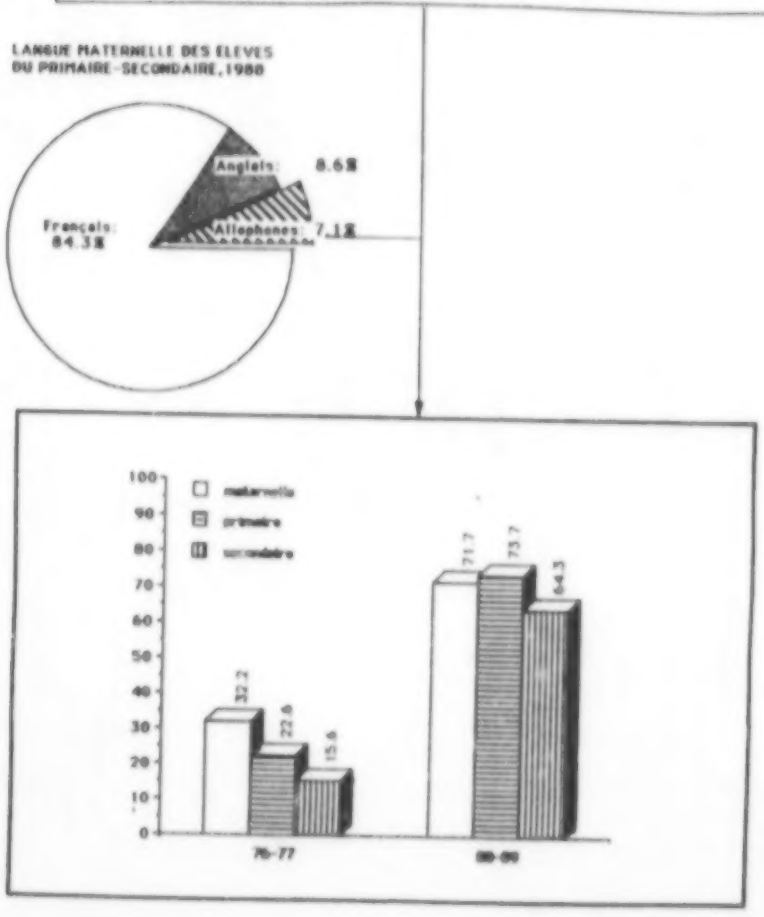


pourcentage de langue maternelle française parmi la population des 5-14 ans, 1931-1986.

1931	1941	1951	1961	1971	1976	1981	1986
85.8	86.8	87.8	84.7	83.3	82.4	83.4	84.1

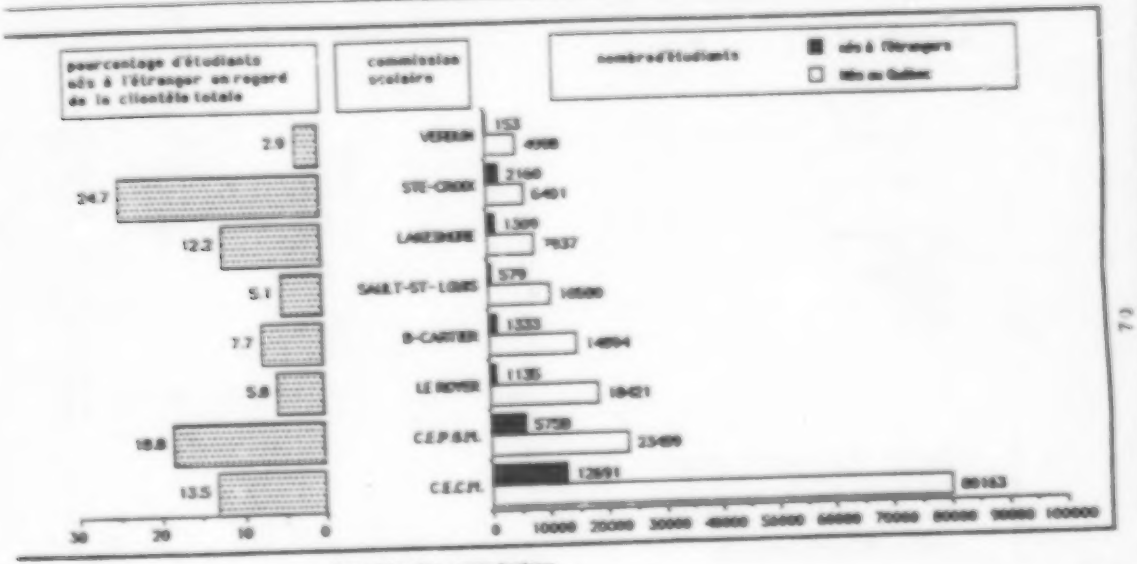
Source: DER/MCCI, 1990

PROPORTION DES ÉLÈVES ALLOPHONES ÉTUDIANT EN FRANCAIS, SELON LE NIVEAU D'ENSEIGNEMENT, 1976-77 À 1988-89.

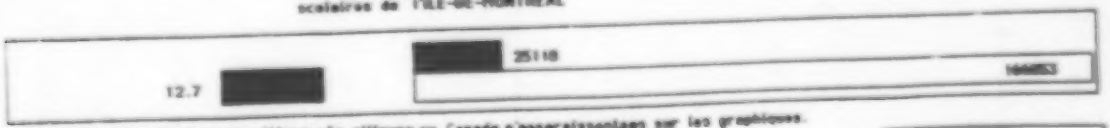


Source:
BER/MCCI, 1990

RÉPARTITION DES ÉLÈVES DES COMMISSSIONS SCOLAIRES DE L'ILE-DE-MONTRÉAL SELON LE LIEU DE NAISSANCE ET POURCENTAGE DE CEUX NÉS À L'ÉTRANGER, 1987-1988



Ensemble des commissions scolaires de l'ILE-DE-MONTREAL

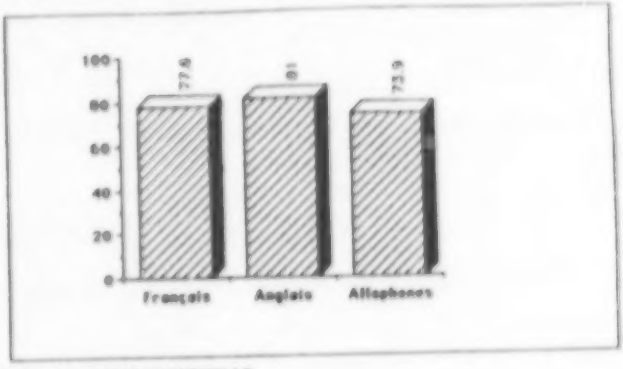


b.] Les données relatives aux élèves nés ailleurs au Canada n'apparaissentpas sur les graphiques. 'our l'ensemble de l'île, cette populationreprésente 5,742 étudiants, soit 2,9 % lu total de la population.

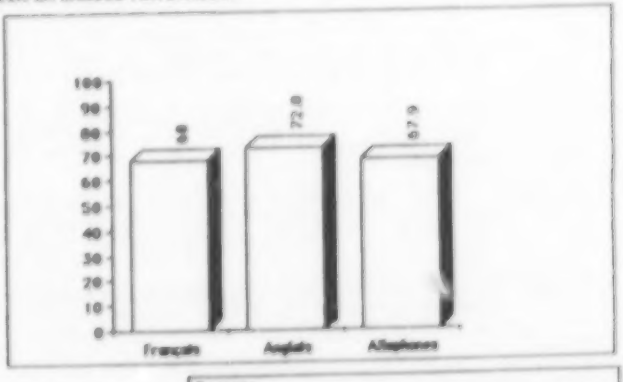
Source:DEB/MCC',1990

RÉSULTATS AUX ÉPREUVES UNIQUES DU SECONDAIRE SELON LA LANGUE MATERNELLE DES ÉLÈVES ÉTUDIANTS EN FRANCAIS
QUÉBEC, JUIN 1987

POURCENTAGE DE RÉUSSITE SELON LA LANGUE MATERNELLE



MOYENNE OBTENUE SELON LA LANGUE MATERNELLE



Source:
Direction des études économiques et démographiques
Ministère de l'Éducation, mai 1988
&
BEB/MCCI, 1988

Liste des documents
fournissant les données de base des graphiques

BAILLARGEON, Mireille. (1988). **Langue maternelle: importance des populations linguistiques du Québec et de la région de Montréal en 1986**. M.C.C.I., Direction de la planification et de l'évaluation, mars, 41 p.

BAILLARGEON, Mireille. (1989). **Population immigrée dans les régions métropolitaines du Québec et dans certaines municipalités du Grand Montréal par pays de naissance**. (Recensement 1986: document 5). M.C.C.I., Direction de la planification et de l'évaluation, septembre, 39 p.

BENJAMIN, Claire. (1988). **Origine ethnique: premières données du recensement de 1986**. M.C.C.I., Direction de la planification et de l'évaluation, mars, 20 p.

GAGNÉ, Madeleine. (1989). **L'immigration et le marché du travail: un enjeu et un atout**. Communication présentée au Congrès de l'ACFAS, section démographie, mai. (Article à paraître).

GAGNÉ, Madeleine. (1989). "Insertion de la population immigrée sur le marché du travail au Québec". Éléments d'analyse des données du recensement. **Revue internationale d'action communautaire**, 21/61 printemps, pp. 153-163.

M.C.C.I. (1989). **Consultation sur les niveaux d'immigration**, "Le mouvement d'immigration au Québec depuis 1980 (3)", juin, 40 p.

M.C.C.I. (1989). **L'immigration au Québec et son enjeu démographique: données historiques et perspectives d'avenir**, Direction de la planification et de l'évaluation, juin, non paginé.

M.C.C.I. (1989). **Population immigrée recensée au Québec en 1986: importance et caractéristiques générales**. (Recensement 1986: document 3). Direction de la planification et de l'évaluation, avril, 18 p.

M.C.C.I. (1989). **Population immigrée par pays de naissance: importance et caractéristiques générales, Québec, 1986** (document 4). Direction de la planification et de l'évaluation, mai, 18 p.

M.E.Q. (1987). **Les résultats des élèves aux épreuves uniques du secondaire selon la langue maternelle**. Direction générale de la recherche et du développement, juin, 18 p.

L'ENSEIGNEMENT DANS LES ANNÉES 90: LE DÉFI PLURIETHNIQUE

Janine HOHL
Professeure au Département de psychopédagogie et d'andragogie

La question de l'enseignement dans un Québec pluriethnique constitue un défi de taille pour la décennie qui s'ouvre. Dans ce sens, le thème de l'échange de ce soir me paraît de la plus grande pertinence. Monsieur Simard vient de nous le démontrer de façon irréfutable.

En ce qui me concerne, j'ai pensé qu'il serait à propos de prendre en considération plus particulièrement la situation de l'enseignement dans les milieux pluriethniques tant primaires que secondaires et c'est avec cette réalité en tête que je vais formuler mes commentaires. Il est évident que ce qui se passe dans ces milieux et, en particulier, la façon dont les enseignants et nos étudiants interviennent, a un lien direct avec la façon dont nous les formons. En parlant d'elle, je pense donc que nous parlerons de nous-mêmes.

Il y a loin du "pluriethnique" à "l'interculturel"

L'heure est à l'interculturalité. Les documents de réflexion et les énoncés de politiques institutionnelles prolifèrent dans les milieux de l'enseignement. Je constate donc que les écoles tiennent volontiers le discours de "l'interculturel" lorsqu'on évoque la question des milieux pluriethniques.

Mais pour le dire brutalement, de mon point de vue, les pratiques réellement interculturelles sont rares.

Dans les meilleurs cas, on s'informe sur les provenances et les coutumes nationales, mais de véritables processus d'interaction entre des enfants de diverses provenances et d'ici restent l'infime exception. On ne sait que faire, au plan pédagogique, de cette réalité et de ces identités étrangères. La plupart du temps, cette diversité est ignorée dans les

classes, sauf dans le sens où elle est perçue par les intervenants comme une source de problèmes et parfois une charge supplémentaire de travail.

Si la vertu est donc du côté de l'interculturel, la pratique, elle, est à l'intégration, voire à l'assimilation.

À mon avis, on est ici au coeur de la question difficile et chargée, à juste titre, des rapports entre l'identité distincte du Québec, souvent perçue comme menacée, au moins en termes démographiques, et l'identité étrangère et étrange des personnes ou des groupes d'immigrants et des "communautés culturelles".

Lorsque j'essaie de comprendre ce problème du point de vue de l'enseignement, j'en arrive à la conclusion qu'il existe dans la pratique une superposition et donc une confusion entre langue et culture.

Langue et culture

Permettez-moi de prendre quelques instants pour discuter ce point, car je crois que de sa clarification peut découler une compréhension plus précise et opérationnelle, pour l'enseignement, de ce qu'est l'interculturalité.

Je voudrais éviter les définitions abstraites et proposer plutôt une mise en situation à caractère historique.

Rappel historique

Les enseignants québécois francophones de souche canadienne-française (qu'il s'agisse de ceux de maternelle, du primaire, du secondaire, du collégial ou de l'université) entretiennent un rapport très intime avec la langue française, avec une "certaine" culture québécoise (et je vais dire pourquoi je parle de "certaine" culture) et avec l'État. Je parle ici de l'enseignante-type, âgée de 45 à 50 ans, qui a grandi avec la Révolution tranquille, qui a vibré à toutes les manifestations culturelles et politiques des années 60 et 70, qui a trouvé un emploi stable, bien rémunéré et

protégé au sein des institutions publiques, pour qui la langue est la quintessence de son identité nationale et nationaliste. Pour le dire en une formule, je pense qu'ici, dans cette salle, ainsi que parmi les enseignants du primaire et du secondaire, il y a unanimité pour reconnaître que Gilles Vigneault et Félix Leclerc sont non seulement de grands poètes et de grands artistes, mais aussi de grands Québécois. Chez eux, langue et culture coïncident parfaitement.

Nous avons tous constaté cependant que Gilles Vigneault ne s'est pas produit depuis longtemps. Félix est malheureusement mort et on lui a érigé un monument. Cette brève évocation des poètes permet, j'espère, de réaliser qu'évidemment, comme on le sent probablement tous, un certain nombre de certitudes d'il y a dix ou vingt ans, qui ont construit nos identités, se sont complexifiées. À Montréal, en tout cas, l'unanimité autour du pays célébré par Vigneault et tant d'autres cède la place à une sensibilité beaucoup plus pluraliste autour d'une notion de pays qui, désormais, s'écrit au pluriel.

Ces quelques commentaires impressionnistes sont là pour souligner que les représentations véhiculées par les enseignants-types du système d'éducation que nous sommes (à quelque niveau qu'on les prenne) sont datées au double sens du terme: inscrites dans le temps et - probablement - dépassées.

La fameuse "culture québécoise" que je vois évoquée par beaucoup d'enseignants qui se sentent menacés, est cette culture qui va de la Révolution tranquille à l'échec du Référendum. Et où la confusion s'installe, c'est lorsque l'affirmation du "parler français" se superpose avec ces vingt années d'explosion culturelle.

S'il faut être encore plus explicite, on s'entendra sûrement sans difficulté sur le fait que d'autres générations ont à leur manière superposé "parler français" et identité canadienne-française. Et pourtant, la grande majorité de nous qui sommes ici ne nous sommes pas du tout reconnus dans les oeuvres du chanoine Lionel Groulx, dans le mouvement de l'Action nationale des années 40 et 50 et dans cet univers de l'éducation contrôlée

par les congrégations religieuses. N'est-ce pas là une façon d'illustrer que langue et culture sont, de cette façon, autonomes l'une par rapport à l'autre. Lorsque cette période dominée par le rôle de l'Église dans l'éducation s'est épuisée, on n'a pas pour autant perdu la langue française, bien au contraire. C'est en tournant le dos à ce type de culture que la langue a connu un nouvel essor. Il n'aurait pas pu y avoir Michel Tremblay sans les années 40 ou 50 et sans Révolution tranquille.

Regardons maintenant vers les générations qui nous suivent plutôt que les précédentes. Pour moi, ce qui se passe aujourd'hui est du même ordre.

La génération des 15-25 ans

Pour ceux d'entre nous qui fréquentons des jeunes de 15 et 25 ans, que ce soit nos enfants ou nos étudiants, nous réalisons bien à les voir aller qu'ils sont à la fois façonnés par une nouvelle culture et producteurs de cette nouvelle culture: une culture télévisuelle, avec une forte fréquentation des programmes américains, une culture rock, une culture corporelle, sportive, une très faible fréquentation des oeuvres classiques, une culture plus scientifique et technique que littéraire, une culture marquée par une transformation des rapports entre les sexes, des rapports au travail (ils connaissent très tôt le travail précaire), une culture marquée par des pratiques de relative autonomie quant aux habitudes de vie, au logement, au revenu et à toutes les décisions intimes qui les concernent. On pourrait allonger la description à l'infini.

Ce qui m'importe, c'est de souligner que la génération qui a suivi celle de la Révolution tranquille et de l'affirmation du pays a produit une nouvelle synthèse culturelle et cela, bien sûr, en français.

Ces jeunes sont la démonstration vivante qu'une culture se produit sans cesse à travers de nouvelles synthèses et que la langue est le véhicule et l'accoucheur de cette création.

Le Québec des années 80

Dans nos écoles, nous avons maintenant affaire aux 5 à 15 ans, à la génération qui suit les 15-25.

Le Québec des années 90 est et va être celui d'une nouvelle synthèse culturelle, directement reliée au nombre, à la visibilité accrue et à la reconnaissance de la présence des "communautés culturelles". C'est ce phénomène que l'on vit aujourd'hui, au jour le jour, dans un grand nombre d'établissements scolaires. (Mais pas dans cette Faculté, et c'est certainement un problème dont il serait intéressant de parler durant les échanges qui vont suivre).

La culture québécoise des années 90 est déjà et sera pluriethnique. Elle se donnera en français si le système scolaire répond adéquatement, c'est-à-dire reconnaît pleinement cette réalité plutôt que de tenter de la prévenir et de la contrôler, ce qui est une manière de la refuser. De façon volontairement polémique, j'affirme qu'il n'y a pas de menace, ni culturelle, ni linguistique en provenance des communautés culturelles.

Avant de poursuivre en m'efforçant d'illustrer les conséquences pratiques pour l'éducation interculturelle de cette distinction que j'avance entre langue et culture, je me dois d'ajouter au moins un élément à cette analyse.

La société distincte

Je partage entièrement l'idée qu'une nouvelle synthèse culturelle québécoise à composante pluriethnique pour les années 90 ne peut se produire sereinement que dans la mesure où la légitimité du fait français au Canada est reconnue et donc consacrée par la constitution et par les lois, ce qui, grosso modo, a été le cas depuis les quinze dernières années, mais est fortement remis en question par les temps qui courent. Une loi 101 est indispensable. La sérénité et la créativité de nos rapports culturels et interculturels passent par là.

À défaut d'une reconnaissance franche de la dualité canadienne, nous ne pourrons malheureusement pas développer de rapports équilibrés entre Québécois et Néo-Québecois de diverses origines. Cette ambivalence persistante quant au statut du Québec explique la réticence, la crispation évidente qu'on peut constater à l'égard des immigrants et immigrés de la part d'un bon nombre d'enseignants. On sait bien que le Québec a besoin de l'immigration pour compenser son déficit démographique, mais on sait aussi qu'à défaut d'une politique active et légitime de francisation, les immigrants seront toujours, pour une portion importante d'entre eux, de potentiels transfuges en direction de la communauté anglophone, qu'elle soit québécoise ou d'ailleurs au Canada.

Qu'on me comprenne bien: je suis convaincue que le fait d'apprendre le français et de vivre en français ne constitue pas un problème pour des immigrants, à condition que les francophones reconnaissent l'altérité culturelle de ces immigrants et acceptent de co-produire avec eux la synthèse culturelle des années 90 que leur présence même impose.

Les stratégies en milieu scolaire

J'utiliserai le temps qui me reste pour évoquer quelques situations scolaires qui me semblent illustrer, d'une part certains culs-de-sac culturels, d'autre part des pratiques prometteuses. C'est pour moi une façon d'insister sur le caractère absolument stratégique des pratiques éducatives dans la réussite ou l'échec de la production d'une culture québécoise interculturelle dans les années qui viennent.

Dans le milieu scolaire, on peut schématiquement observer, me semble-t-il, deux grandes stratégies dans les rapports des enseignants avec les jeunes immigrants et leurs parents: une stratégie d'assimilation et une stratégie axée sur les différences à partir des cultures d'origines.

La stratégie assimilatrice

La première consiste à affirmer: "la demande profonde des élèves et des familles immigrantes est de s'intégrer au Québec. Il est donc

de la responsabilité des enseignants d'affirmer clairement la culture du Québec". Comme une enseignante le disait récemment: "On n'a pas à fêter le Nouvel An vietnamien. Cela les encourage à rester en ghetto. C'est plus important de les emmener à la cabane à sucre et qu'ils connaissent nos coutumes."

Je ferai deux remarques concernant cette stratégie d'assimilation ou d'adaptation ("qu'ils s'adaptent à notre culture"). Premièrement, elle repose sur une confusion grave, car lorsque les parents demandent leur intégration, ils ne demandent pas une intégration à une certaine culture québécoise qui est celle véhiculée par les enseignants et les programmes actuels, mais ils demandent une intégration à un <u>système scolaire</u> auquel ils font confiance pour réussir leur projet d'immigration. Ils savent très bien que la réussite scolaire sera la clé de la mobilité sociale qu'ils recherchent pour leurs enfants et à laquelle ils ont accepté de renoncer pour eux-mêmes en immigrant. Dans ce projet, ils sont parfaitement prêts à apprendre le français, si c'est là la condition de la réussite de leur intégration économique.

La culture juridico-bureaucratique

Une deuxième remarque, toujours relative à la stratégie d'assimilation. Les enseignants-types dont j'ai parlé, et dont nous sommes, ont non seulement baigné dans la culture du "pays", mais aussi dans une culture que j'appellerai "juridico-bureaucratique" qui a caractérisé le développement de tout l'appareil d'état québécois depuis la Révolution tranquille. Nous pensons "programmes", "objectifs", "professionnels", "approches spécialisées", "populations-cibles", "enfants à problèmes", "participation des parents", "comités d'écoles", "conventions collectives", etc. Nos structures mentales sont façonnées par des normes, des échelles, des paliers, des grilles-horaires, des ratios, des critères d'évaluation et des crédits. Notre pensée est planifiée, catégorisée, minutée. Nous nous sommes enfermés dans cette représentation d'agents d'une structure, beaucoup plus impressionnés par les contraintes et les obstacles qu'elle nous impose que par notre capacité d'innovation et d'autonomie.

C'est autant et peut-être plus à cette culture juridico-bureaucratique que nous socialisons les enfants, de quelque origine qu'ils soient, qu'à la culture du "pays".

C'est, par exemple, cette enseignante qui, à une question: "Les parents immigrés de ta classe valorisent-ils l'instruction?" répond: "Non! Ils ne participent pas aux réunions qu'on organise pour eux et on n'en a aucun au comité d'école". Elle évoque là cette particularité institutionnelle que nous appelons la "participation" et qui est pour elle le signe principal du vrai soutien des parents.

C'est aussi cette remarque d'une enseignante alarmée à la vue d'un enfant qui se promène sans chaussures: "Si tu glisses et que tu te blesses, qui va être responsable?" Elle évoque là cette culture des assurances dans laquelle nous baignons et qui obsède tant d'intervenants. On pourrait allonger la liste de tels exemples. En fait, ils signalent que c'est le quotidien de la routine et des rituels scolaires bureaucratiques qui socialise le jeune immigrant, et qui le socialise à une culture scolaire qui n'a que bien peu à voir avec l'idéal identitaire du "pays".

Cette culture-là est rarement explicitée et pourtant elle n'est pas facile à saisir. Je pense que pour un enfant cambodgien ou haïtien, il est plus facile de comprendre ce qu'est une cabane à sucre que de comprendre le fonctionnement d'une institution bureaucratique, par exemple celui de sa propre école. Pour un parent cambodgien ou haïtien récemment arrivé d'un milieu rural, il est bien plus simple de comprendre ce que représente la fête de la Saint-Jean-Baptiste que de comprendre ce qu'est un orthopédagogue, ou un bulletin descriptif.

La recherche des différences et les cultures d'origine

La deuxième stratégie met l'accent sur les cultures d'origine et sur les différences, dans un esprit d'ouverture et de tolérance. Je la trouve cependant limitée dans sa portée, car l'interaction qu'elle recherche et valorise est généralement très restreinte et on assiste plutôt, le plus souvent, à une juxtaposition des cultures, ou plus exactement des symboles

de cultures. Dans cette perspective, on peut apprécier l'effort qui a été fait à divers niveaux institutionnels pour produire des fascicules explicitant un certain nombre de cultures. Mais évidemment, cette démarche s'enracine dans - et accrédite - une conception statique et figée de la culture. La culture, c'est quelques faits historiques, des costumes, des coutumes, des recettes, des monuments. Ce n'est pas cette synthèse qui se produit constamment dans l'interaction. La démarche d'identification des cultures mène à ce paradoxe qu'après avoir lu et utilisé ces fascicules sur les Portugais, les Vietnamiens, les Haïtiens, etc., des enseignants réclament maintenant qu'on en produise sur les Québécois!

Quelle culture va-t-on alors présenter? La culture du "pays"? La culture juridico-bureaucratique? La culture des 15-25 ans? La culture qui accompagne le libre-échange?

Dans cette optique, on ne peut faire autrement que de folkloriser les cultures, car évidemment, un enfant, un adulte qui quitte son pays n'est déjà plus un Cambodgien du Cambodge ou un Haïtien d'Haïti. Il n'est ni un Québécois ni un Cambodgien. Il est typiquement et à la fois un Néo-Québécois et un Paléo-Cambodgien.

Sa principale préoccupation et sa dynamique sont, comme on le dit couramment, de s'adapter, c'est-à-dire de produire une nouvelle synthèse entre l'ancien et le nouveau.

Cette synthèse n'est pas saisissable et descriptible comme telle, par groupe ethnique. Elle aura autant d'expressions qu'il y aura de situations et d'individus en train de faire leur synthèse.

Le plus souvent, la stratégie centrée sur les cultures d'origine amène à une reconnaissance de différences dont on ne sait que faire pratiquement. C'est exactement la situation que je mentionnais au début, lorsque je suis parti du constat qu'on prônait l'interculturalité sans pour autant qu'on puisse reconnaître l'existence de pratiques interculturelles. Très souvent d'ailleurs, la stratégie des différences aboutit, pratiquement, à celle de l'assimilation.

L'impact pédagogique et humain de ces stratégies d'assimilation est énorme pour les jeunes à un moment où ces jeunes nouvellement arrivés sont entièrement mobilisés par un travail de synthèse entre des traditions et des modes de vie conflictuels: qu'on pense à des jeunes qui, d'une part, vivent dans un milieu où le rôle du père est très valorisé et la femme soumise, les relations sexuelles avant le mariage, les sorties mêmes proscrites, etc., et qui, d'autre part, passent plusieurs heures par jour avec des jeunes au comportement totalement autre...

Des pratiques interculturelles

Pour conclure, je vais formuler quelques commentaires sur des pratiques qui peuvent favoriser le développement d'une interculturalité en milieu scolaire. Il s'agit tout d'abord de reconnaître activement et en la verbalisant cette identité en <u>travail</u>, en <u>transition</u>, qui se construit chez l'enfant, chez l'adolescent et sa famille, voire sa communauté. Cet état de déséquilibration et de restructuration est probablement partagé par plusieurs dans un même local de classe (c'est une des dimensions de ce que Marco Micone appelle la "culture immigrée"). Cela peut être l'occasion, pour les Québécois de naissance, quelle que soit leur souche d'ailleurs, de s'ouvrir à une pluriethnicité et à une interculturalité en action.

Pour que cela arrive, il faut qu'on puisse parler à l'école des choses vitales ensemble, par exemple de la discipline à la maison, des rapports entre les gars et les filles à l'école, de la valeur accordée à l'instruction et à l'école par les parents, du travail ménager que certains font et d'autres pas, de l'importance de faire ses devoirs, de l'argent, et j'en passe. Dans ces discussions, il est important de soutenir tout particulièrement les enfants immigrés qui ont à gérer deux univers de valeurs (au moins) et les tensions que cela suscite. L'école peut favoriser l'expression de ces expériences et de ces différences, non pour s'y ingérer, mais pour qu'elles puissent se dire. Ces dynamiques sociales et interpersonnelles ne se découvrent que dans l'écoute, dans l'échange de paroles.

Et bien sûr, tout cela va se faire en français. Si l'école est le lieu où ces choses peuvent se dire, cette école sera leur Québec et ce Québec sera interculturel.

C'est simple en apparence, mais la communication n'est jamais simple. Elle n'est pas donnée au départ, et c'est encore plus vrai quand il s'agit de communication interculturelle. Il s'agit d'intervenir sur un processus plus que sur des contenus, ce qui n'est jamais facile, de repérer les dissonances, les malentendus, les non-dits, les interférences, les conflits et d'aider à les clarifier et à les contextualiser. C'est un travail passionnant pour l'éducateur, mais qui suppose qu'il ait au préalable clarifié ses ambivalences et ses réticences à la présence de ces jeunes venus d'ailleurs.

En plus, cette démarche va à l'encontre d'une tendance du système d'enseignement à favoriser la communication unidirectionnelle.

Des initiatives possibles

Avec, à la base, cette communication interculturelle à explorer, expliciter, soutenir, travailler, bien des initiatives sont possibles. Elles ne garantissent pas, en elles-mêmes, un travail interculturel, mais elles peuvent en être la condition.

Partons de la francisation, puisqu'elle est la préoccupation numéro 1: il y a une demande de la part de nombreux immigrants de pouvoir apprendre le français et les structures pour y répondre sont insuffisantes. Les institutions d'enseignement ont leur part à faire. La Faculté des sciences de l'éducation comme les autres. On peut imaginer qu'à titre de service à la collectivité, la Faculté dispense un enseignement du français à des groupes d'adultes intéressés. On peut imaginer aussi qu'au titre de la formation, des étudiants soient impliqués dans une activité régulière d'enseignement du français et soient supervisés. Les étudiants en apprendraient long sur la langue française, sur l'enseignement, sur les conditions de vie des immigrants et cela les aiderait à se décentrer par rapport au monde des écoles proprement dites par lesquelles elles sont obnubilées.

Au secondaire, on peut imaginer des activités de parrage entre jeunes, qui se pratiquent déjà d'ailleurs à certains endroits, en offrant aux jeunes impliqués une aide au niveau du processus de communication interculturelle.

Certains jeunes du secondaire devenus francophones (toutes origines ethniques confondues) pourraient être impliqués dans des écoles primaires comme moniteurs au niveau des activités post-scolaires, avec de l'encadrement, bien entendu. On peut imaginer des activités d'été sur le même principe. Les étudiants, comme les enfants, en bénéficieraient.

Je n'ai pas besoin de rappeler le nombre effarant de jeunes qui décrochent du secondaire faute de motivation et de réussite. On n'a rien à perdre à tenter des projets bien planifiés et surtout bien soutenus, qui permettent à certains jeunes de trouver du sens à ce qu'ils font. Il n'est pas impossible que, pour certains, passer par la connaissance de l'Autre soit une manière de se découvrir soi-même.

Au niveau primaire, il y a un début actuellement au niveau des écoles qui ont un pourcentage très élevé d'enfants "allophones", ou "allochtones", et où l'enseignant est parfois le seul à maîtriser la langue française. La solution est-elle le "busing"? Cela semble peu probable, du moins de manière généralisée. Mais si l'on ne recourt pas au transport systématique d'enfants, il est nécessaire de développer des échanges réguliers, soutenus avec des écoles où la clientèle est francophone, non pas dans l'optique d'apporter de l'aide à des élèves déficients en français, mais dans le sens de développer une communication interculturelle.

Des activités de francisation des parents, à partir des écoles, sont aussi des pratiques possibles.

Enfin, à tous les niveaux du système d'enseignement, peut-être que l'apprentissage de langues étrangères pour les francophones, étudiants et enseignants, serait à encourager à titre d'activité de décentration.

J'aimerais mentionner ici les projets Pelo (Programmes d'enseignement en langue d'origine), qui sont parfois décriés dans le milieu enseignant parce qu'ils ancreraient les enfants dans leur culture d'origine et favoriseraient ainsi, pense-t-on, leur "ghettoïsation".

Je les vois bien plus comme la reconnaissance par l'institution scolaire d'une identité différente, à caractère collectif, avec laquelle le pays d'accueil accepte de négocier. Par ailleurs, il faut noter aussi que dans nos écoles catholiques francophones, les enseignantes des cours Pelo sont la plupart du temps les seules intervenantes issues des communautés culturelles. Elles opèrent dans une structure juxtaposée à la structure d'enseignement courante. Leur présence sur les lieux de l'école se prêterait à une réelle communication interculturelle (entre adultes d'abord), si les enseignants titulaires des classes régulières en prenaient l'initiative, mais cela s'avère encore peu fréquent.

Bref, on peut réfléchir sur les conditions de production d'une pratique interculturelle, mais on ne peut pas anticiper ce qu'elle va être. Je souhaite que les futurs enseignants en formation ici s'engagent dans cette voie. Ils y découvriront cette chose essentielle que des mots apparemment identiques, école, apprentissage, argent, travail, amour, parents, maison, famille, langue, que ces mots présumés universels ne veulent pas du tout dire la même chose selon les appartenances et les expériences. Cette découverte de la relativité est le début de la sagesse interculturelle.

PRATIQUE ET FORMATION PRATIQUE

INTRODUCTION

Depuis quelque temps, un mouvement se dessine dans le monde de l'éducation. Les intervenants en formation pratique ont envie d'affirmer, de questionner, de partager leurs réflexions et leurs pratiques. Il y a beaucoup à dire. Il semble d'ailleurs que le contexte soit favorable pour permettre à cette expérience et à ce savoir de se transmettre et d'être écoutés.

Les premiers signes de ce mouvement se sont probablement manifestés au printemps 1989 à l'Acadia University en Nouvelle-Écosse où quelques professeurs francophones s'étaient retrouvés au congrès annuel de l'East Cast (Eastern Canadian Association for Student Teaching) portant sur la formation pratique. Un colloque organisé par l'Université du Québec en Abitibi Témiscamingue (UQAT) à Rouyn les 22 et 23 mars 1990 allait fournir une autre occasion d'échange. Intitulé "Les modèles de formation pratique des maîtres francophones dans les universités canadiennes", ce colloque a permis aux participants venus de douze universités de présenter et de décrire leurs modèles de formation pratique, ce qui n'avait jamais été fait comme tel auparavant.

Le mouvement était enclenché. La même année, l'Université de Montréal célébrait le 25e anniversaire de la fondation de la Faculté des sciences de l'éducation. Parmi les activités organisées à l'interne, un bon nombre concernaient la formation pratique des maîtres.

Parallèlement à ces événements organisés par des intervenants directs en formation des maîtres, on voit croître un intérêt général pour la formation pratique. Le ministère de l'Éducation octroie une subvention de près de 900 000$ distribuée entre cinq universités pour des projets de recherche sur la formation par les stages tout en mettant l'accent sur le partenariat université-milieu professionnel. Par ailleurs, la perspective d'embauche de nouveau personnel enseignant amène les commissions scolaires à s'intéresser de façon plus particulière à la formation pratique des futurs enseignants.

L'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (ADERIQ) dépose pour sa part un premier rapport portant sur la formation pratique tandis que le Conseil supérieur de l'éducation se penche sur le dossier de la profession enseignante, de la maternelle à l'université. On assiste également à la création de l'AQUFOM (l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres) dont l'objectif principal est de promouvoir la qualité de la formation des maîtres. Enfin, le thème de la professionnalisation se retrouve un peu partout tant dans les recherches universitaires que dans les préoccupations syndicales.

Le colloque "Pratiques et formation pratique" s'inscrit donc dans ce mouvement de revalorisation de la formation pratique. Organisé par Michel Carbonneau, Nicole Fortin et Marcienne Lévesque de l'Université de Montréal, le colloque a suscité une participation enthousiaste. Ouvert aux intervenants de tous les milieux concernés par la formation des maîtres: administrateurs des commissions scolaires, directeurs d'école, enseignants, professeurs et professionnels des universités, superviseurs de stage et représentants du ministère de l'Éducation et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la science, le colloque avait pour objectif de faire émerger la réflexion qui sous-tend les pratiques et les modèles de formation pratique mis en place.

La conférence d'ouverture donnée par Madame Eleanor Duckworth, professeur au Harvard University, convie l'assemblée à la pratique réflexive en formation des enseignants. Après avoir brièvement décrit des recherches américaines fondées sur la pratique réflexive, elle nous présente quelques aspects de ses travaux. Madame Duckworth, par exemple, propose aux enseignants en formation de se placer eux-mêmes en situation d'apprentissage d'un contenu inédit afin que, par l'expérience et la réflexion sur l'expérience, ils puissent saisir et comprendre le processus d'apprentissage dans lequel les élèves se retrouvent. C'est avec chaleur que Madame Duckworth nous fait part de l'approche qu'elle privilégie en formation des maîtres, approche par laquelle elle amène les étudiants à devenir "les praticiens de leur apprentissage".

Enthousiasmés par les propos de Madame Duckworth, les participants se sont répartis dans quelques onze ateliers qui permettaient de s'informer et de discuter de pratiques précises en formation.

Nous vous proposons en première partie les textes des animateurs des ateliers; afin de rendre compte du questionnement et de l'expérience des participants présents, chaque texte est suivi d'un résumé des échanges qui ont fait suite à la présentation de l'animateur. Certains ateliers proposent des réflexions sur la formation pratique, d'autres présentent des techniques particulières utilisées en formation pratique, tandis que d'autres enfin suggèrent des formules de stages différentes.

Ainsi, sous l'angle des réflexions,

- Jean-Claude Hétu et Ali Haramein proposent de réfléchir au lien entre la pratique du formateur et la théorie qu'il professe;
- Nicole Fortin discute le rôle traditionnel conféré aux stages comme élément intégrateur de la formation des enseignants;
- Daniel Martin distingue le savoir enseignant du savoir sur l'enseignant et questionne l'état d'arrimage entre les savoirs scolaires et universitaires;
- Constantin Fotinas et Nicole Henri commentent le transfert possible de l'ascétisme comme processus didactique en formation pratique en éducation.

Ensuite, sous l'angle des techniques expérimentées en formation pratique,

- Dominique Morissette propose un modèle d'enseignement des attitudes favorisant l'intégration de l'aspect affectif comme facteur indissociable de tout apprentissage;
- Marcienne Lévesque décrit l'utilisation du microenseignement comme pratique de formation à la supervision;
- Louise Dupuy-Walker décrit la technique des incidents critiques comme instrument diagnostic et comme support à la réflexion critique;
- Janine Hohl commente l'utilisation du feedback en supervision de stages et démontre comment la lecture de sa pratique peut en permettre la théorication et le changement de l'habitus;

- Michael Massey présente une grille d'autoformation, un instrument pour la formation pratique de stagiaires en enseignement d'une langue seconde.

Enfin, des formules alternatives sont proposées,

- Robert Lemaire compare deux modes de stages, le stage intensif régulier en formation et le stage coopératif en alternance, à la fois du point de vue du processus d'insertion professionnelle et des valeurs sous-jacentes aux deux modes;
- Lucie Gauvin, Suzanne Tremblay et Jean A. Roy décrivent un design de stage tenant compte de diverses composantes: un stage de longue durée, des laboratoires préalables et l'insertion d'un portefolio.

La deuxième activité du colloque consistait en une table ronde regroupant divers partenaires de la formation pratique par les stages. Le choix des invités s'est effectué en tenant compte des différents milieux de l'éducation afin d'assurer un équilibre entre les universités et les milieux professionnels. Le but de la table ronde était de confronter les rêves et les critiques à l'endroit de la formation pratique des futurs enseignants. Ont été appelés à exprimer leur avis à la table ronde animée par Michel Carbonneau:

- Gaëtan Allard, professeur, Université de Sherbrooke;
- Francine Schoeb, vice-présidente, Centrale de l'enseignement du Québec;
- Jean-Claude Lauzon, directeur de l'école Le Baluchon, Commission scolaire des Mille-Iles;
- Mireille Favreau, orthopédagogue, Réseau scolaire Chomedey de Laval, superviseure de stage;
- Claude Lessard, professeur, Université de Montréal.

Il s'est dégagé des échanges entre les participants que l'initiative du mandat de la promotion de la formation professionnelle appartient aux universités, bien que ce mandat se doit d'être assumé conjointement par le milieu et les universités.

Le thème de la table ronde était repris par les participants en groupes de discussion. Alors que certaines équipes ont plutôt fait état d'obstacles à ce partenariat, tel la dévalorisation du travail des enseignants et l'absence d'un plan de carrière, d'autres ont proposé des solutions concrètes incluant diverses formes d'association milieu-université alors que d'autres, enfin, se sont permis de rêver à l'émergence de véritable plan de carrière avec modulation de tâches pour les enseignants, favorisant un meilleur encadrement des stagiaires par des maîtres-experts.

Nous proposons donc en deuxième partie le compte rendu des propos échangés à la table ronde, de même que les résumés des discussions ayant eu lieu dans les diverses équipes.

Ce colloque aura été l'occasion de mesurer le dynamisme réel des instances intéressées par la formation pratique des futurs enseignants. Certes, il y aura beaucoup à faire pour canaliser cette énergie, tant pour favoriser l'ouverture des divers milieux que pour mettre en place des modalités concrètes. Des modèles de concertation sont à développer, basés sur les contributions significatives et le respect des expertises pratiques et théoriques des milieux concernés. Par exemple, il semble judicieux de retenir la suggestion de quelques participants à l'effet de créer un organisme regroupant toutes les instances: professeurs et responsables de formation pratique des universités, enseignants et administrateurs des milieux scolaires, représentants des syndicats et représentants des ministères. Le mandat de cet organisme serait d'assumer un certain leadership et d'assurer le suivi des multiples démarches et recherches en cours actuellement.

À l'instar de plusieurs participants au colloque, nous proposons que des activités de rassemblement des différents intervenants soient organisées sur une base plus régulière. Enfin, nous souhaitons que ce mouvement de revalorisation de la formation pratique nous stimule les uns les autres et nous amène à renouveler notre pratique professionnelle.

Colette GERVAIS et Nicole MORENCY
Coordonnatrices de stages
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

PREMIÈRE PARTIE

LA PRATIQUE DU FORMATEUR SERAIT-ELLE FORMATRICE?
Le récit de ma pratique et ma formation de praticien

Jean-Claude HÉTU
Professeur, Département de psychopédagogie et d'andragogie
Université de Montréal

En réfléchissant à ce projet de colloque, un premier problème me confronte. Son titre ne fait pas référence au praticien lui-même, comme si on pouvait traiter une pratique indépendamment de celui-ci. Or, ma trajectoire personnelle me convainc qu'il n'existe pas de théorie de la pratique en dehors des acteurs eux-mêmes; de là vient que cet atelier-ci traite de la pratique du formateur, interroge en quoi celle-ci est formatice pour le praticien.

Toute pratique a une histoire. Elle résulte d'une série de transformations. Ma vision actuelle de la pratique en est le résultat. Or, le récit de vie professionnelle est une technique utilisée en formation pratique en vue de soutenir une pratique réflexive. Il me conduit, ici, en quelque sorte, à ma théorie de la pratique. Toutefois, l'expression de cette représentation sous forme de théorie me pose un second problème. En effet, mon expérience pratique me révèle que l'évolution de ma pratique a consisté à plusieurs reprises à me défaire d'un savoir. Pourquoi alors le formuler et le communiquer? Comment produire un savoir qui ne soit pas un modèle pour la pratique, enfin, un savoir qui ne soit pas un obstacle pour l'évolution de la pratique des autres? Le savoir théorisé, s'il permet de s'exprimer clairement et de qualifier la compréhension, devient un obstacle à la pratique s'il prétend s'en présenter comme le modèle.

En conséquence je m'attends à ce que les propos théoriques de chaque praticien formateur de maîtres soient différenciés, non-dissociés de sa pratique, autrement dit incarnés dans une pratique. C'est donc par le biais d'un récit qui me concerne que j'incarne mon savoir et je me demande quelles sont les trajectoires des autres? Je me demande par la suite,

qu'est-ce que le partage de trajectoires a permis d'intégrer à chaque personne?

Récit de vie

Phase I: De la théorie à l'action ou de l'action à la théorie

Comme étudiant en psychologie de l'éducation, j'étais féru de la théorie épistémologique de Piaget: l'action devait précéder la pensée logique et celle-ci dans un jeu d'équilibration et d'abstraction réfléchissante devenait graduellement opératoire et formelle. Un premier principe théorique voulait alors qu'une pratique ne se déduise pas d'une théorie mais au contraire que celle-ci se construise à partir d'une pratique. Or dès mon enfance, j'excellais dans les mathématiques que j'ai toujours ressenties comme un jeu fascinant contrairement à mes collègues. Cette conjoncture me destinait à vouloir développer une nouvelle didactique des mathématiques basée sur l'action naturelle de l'enfant. Dans ce but, j'ai travaillé pendant quelques années dans une classe du primaire avec une enseignante à développer une telle pratique.

Quoiqu'il y aurait beaucoup de choses à dire au sujet de cette expérience en termes de savoir pratique et savoir technique, je retiens que, déjà, cette mise en pratique de ce modèle épistémologique privilégiait l'action et que la méthodologie de recherche-action utilisée comportait une facette de la pratique réflexive en ce sens qu'elle consistait à modifier notre pratique et à l'ajuster aux caractéristiques logiques que nous découvrions graduellement dans l'action chez les enfants. Nous voulions construire une nouvelle pratique en analysant une pratique d'adaptation progressive.

Deux conclusions se dégageaient de l'expérience. D'une part la pratique réflexive dans le cadre d'un apprentissage des mathématiques ne fonctionnait pas uniquement grâce à ma connaissance du modèle épistémologique mais beaucoup également grâce au plaisir personnel que nous avions avec le raisonnement mathématique. L'intégration de cet aspect personnel qui, en cours de route, m'apparut une condition nécessaire au succès de

notre entreprise eut pour effet par la suite de nous faire considérer notre nouveau savoir non seulement comme non-déductible mais aussi non transmissible. On ne pouvait en dégager un savoir technique indissociable de qualité personnelle. Un livre témoigne de cette expérience et de ce second principe (Hétu, 1978).

D'autre part, ayant été très proche de la pratique de ma partenaire enseignante, à travers l'interaction que nous avons connue à toutes les étapes de notre travail, il s'est avéré que le succès de ma pratique découlait également, ce qui était nouveau pour moi, d'une habileté personnelle à accompagner une professionnelle dans son travail quotidien. Notre travail conjoint a eu beaucoup d'impact sur elle.

Il en est résulté une révision de mon orientation et de ma pratique. Plutôt que de poursuivre dans le développement d'une didactique des mathématiques d'inspiration piagétienne, ou d'une didactique générale, j'ai opté pour aller oeuvrer en formation des maîtres et privilégier ainsi davantage les composantes de mon savoir pratique que celles de mon savoir académique.

Phase II. Accompagner ou être accompagné

Étant alors intervenant en formation des maîtres, avec mes groupes d'étudiants débuta cette fois le développement d'une approche d'accompagnement. Il est possible d'explorer cette approche comme superviseur de stage, responsable d'atelier sur les aspects relationnels en éducation ou encore dans une formule de formation par projet. C'est à travers ces activités que je me suis identifié à la pédagogie ouverte. Une pratique d'accompagnement suppose qu'on entre en relation de manière personnelle, qu'on se rende vulnérable. Il existe bien tout un discours théorique là-dessus de types rogérien et autres. Là aussi, il y a des savoirs techniques en relation d'aide, etc. Toutefois ma méfiance était très grande face à ces savoirs techniques. Comment pouvais-je poursuivre le développement de mon savoir-pratique? S'il y a un domaine où le savoir technique s'est avéré peu efficace, c'est bien celui des approches non-directives.

J'ai eu à vivre beaucoup de réajustements à la fois pour apprendre à reconnaître sans juger les demandes des étudiants qui ne correspondaient pas avec les théories et à mieux cerner ce que cela exige d'être accompagnateur. Etre présent sans être responsable, être une ressource sans l'être toujours, confronter sans décourager. Un travail de démystification de mon rôle de professeur s'est effectué et c'est en me disant explicitement que j'étais là moi aussi pour être accompagné, en introduisant une recherche de réciprocité que cela fut possible. L'approfondissement de ce savoir pratique a permis la mise en place de stratégie de formation qui font une place explicite au projet de l'étudiant mais aux miens également de sorte qu'il m'est apparu clairement que ma pratique en est devenue une d'interaction personnelle.

Phase III: De l'interaction professionnelle à la vie personnelle

La troisième phase a commencé par un retrait, une remise en question de la vie professionnelle. Des conflits sérieux m'avaient ébranlé et affecté ma santé. Il ne m'était pas facile de m'inscrire dans une pratique d'interaction personnelle dans le cadre de tensions et de conflits sociaux. C'est dans ce contexte de conflits et de stress que pour éviter le burn-out ou m'en sortir, je ne sais plus trop, j'ai été amené à expérimenter des pratiques de santé alternatives comme le tai-chi avec lesquelles j'ai retrouvé ma santé. Fasciné par ces pratiques de santé alternatives, j'ai entrepris une formation professionnelle en massothérapie.

Cette expérience personnelle m'a amené à travers le ressenti corporel à une nouvelle conscience. Au fur et à mesure que je poursuivais cette exploration, c'est vers une vision holistique et transpersonnelle que je m'orientais. Ma vision de la pédagogie ouverte et de ma pratique s'en est retrouvée transformée. D'une centration sur la personne je passais à une centration sur la conscience. Dans les pratiques corporelles alternatives, c'est le centrement et l'intuition qui sont au coeur de cette conscience et qui guident l'action du praticien. C'est la pratique du non-vouloir de la philosophie Zen. Ainsi de plus en plus, même si je "prépare mes cours" je ne sais pas vraiment comment je vais m'y prendre et j'aime bien décider dans les dix dernières secondes ce que je vais vraiment faire. Je me mets dans

une attitude réceptive, dans un état d'écoute, je ressens la situation et de là émerge une conviction que c'est telle chose qu'il faut que je fasse. J'aime les situations qui comportent beaucoup d'indétermination car c'est là que je suis à l'aise. Ce confort me semble venir du fait que je dois alors recourir non seulement à mon expérience personnelle et en quelque sorte à me rapprocher de moi-même, mais que dans cet état particulier émerge une conscience élargie, une conscience dans laquelle la frontière entre l'individu et les autres s'estompe, une conscience de faire partie d'un tout, d'une totalité d'où émerge la solution.

Accompagner les autres constitue une façon d'être accompagné. C'est ce que j'ai vécu en accompagnant Claudette St-Denis (1986) dans sa réflexion sur sa pratique. Dans le cadre d'un accompagnement réciproque, nous devenions nos propres outils d'intervention dans nos enseignements respectifs et nous nous transformions en les utilisant. Dans le programme de formation des enseignants qu'est le mineur en préscolaire-primaire et dont l'objectif explicite est d'enclencher une démarche d'intégration, cette perspective m'a conduit à une organisation de la formation pratique centrée sur la pratique réflexive plutôt que sur un modèle de maître idéal. Une pratique centrée sur la conscience peut se développer dans différents contextes pédagogiques et ne s'assimile pas à une pratique de pédagogie ouverte.

Phase IV: Vers une pratique complexe de relation

À travers ces projets des dernières années, je découvre une pratique qui met en relation des personnes, une pratique qui ne se conçoit que dans une approche de système ouvert. Je réfère ici à la création du groupe de recherche Nouvelles Frontières en éducation dont l'étude porte sur la différenciation interactive et le changement émergeant en éducation, à la création du laboratoire TIPE centrée sur le lien entre transformation intérieure et pratique éducative, aux projets d'écoles associées qui tentent d'articuler un nouveau mode de collaboration entre l'université et le milieu scolaire dans la formation pratique. Une pratique n'est pas le fait d'une personne seule mais se tisse à travers un réseau particulier qui relie des individus. Ce que chaque praticien fait est alors une réalité non-

généralisable. Je cherche à prendre en compte l'écosystème dans lequel l'individu donne un sens à son action.

Le modèle de la pensée qui correspond le plus à cette perspective est celui de la pensée complexe présentée par Edgar Morin. La pensée complexe est celle qui relie au lieu de séparer, qui conduit à la compréhension plutôt qu'à l'information. La pratique de division conduit à des théories et à la réduction du réel tandis qu'une pratique de relation conduit à une globalisation, un événement.

Du point de vue de ce récit, la formation est une marche vers le global. Et pour enclencher la formation ne faut-il pas donner accès à sa propre marche vers le global? Le savoir pratique est une pratique de relation. La difficulté de toute tentative de formulation vient de ce qu'elle peut conduite à une pratique de division. Parfois il faut savoir se taire! La façon que j'ai trouvée d'entrer en relation est celle de témoigner de mon expérience personnelle par rapport à ce qu'exprime mon interlocuteur tout en l'invitant inversement à faire de même avec moi.

Propositions

L'évolution de ce récit m'amène à tenter de clarifier ce que l'on entend par les termes de formation pratique et de pratiques ainsi que d'autres termes connexes tels que savoir technique, savoir pratique et pratique réflexive.

Dans une pratique professionnelle, il existe un savoir technique; ce savoir codifié et normalisé est transmis au futur praticien par le biais de cours ou de stage. Ce type de savoir lié à l'organisation pédagogique et au matériel disponible vise la reproduction par le praticien d'actions précises et la poursuite d'objectifs identiques avec chaque individu. Le savoir technique permet de reproduire quelque chose indépendamment des individus qui l'utilisent.

Il existe par ailleurs dans la pratique professionnelle un savoir pratique qui se construit avec l'expérience et qui rejoint l'habileté person-

nelle du praticien. La planification d'une activité professionnelle peut effectivement être conçue comme l'organisation d'un savoir technique dont l'efficacité pratique permet d'atteindre un objectif; mais dans son déroulement l'activité se bute toujours à des éléments imprévus. Ceux-ci exigent une réorganisation et c'est en lui-même que le praticien, à cette occasion, puise les éléments qui surgissent et qui supportent adéquatement son action. Nous considérons que ce qui caractérise le savoir pratique c'est, d'une part, un élargissement du champ d'action du praticinn par l'intégration des éléments nouveaux qui se manifestent dans son environnement et, d'autre part, c'est l'élargissement de sa conscience de soi par l'intégration de composantes personnelles dans son action. Le savoir pratique est ainsi le résultat d'une intégration personnelle en interaction avec un environnement complexe. Ce savoir pratique n'est donc pas transmissible. Comment peut-on en concevoir le développement à l'intérieur d'un programme de formation c'est-à-dire de cours et de stage?

Parler de formation pratique signifie mettre en relation un processus d'acquisition de savoir technique et un processus d'intégration personnelle dans l'action. Les étudiants en formation des maîtres confondent aisément savoir technique et théorie. Aussi pourrait-il être plus approprié d'opposer savoir académique à savoir pratique, le savoir académique étant souvent dénoncé comme sans rapport avec la réalité ou peu efficace en pratique. Ces deux processus en relation constituent une tension car le savoir technique par son caractère reproductible et général supporte une perception homogénéisante et stable de l'environnement alors que le processus d'intégration produit une différenciation de l'environnement perçu ainsi que du praticien comme acteur. Si le savoir technique doit être exercé pour être maîtrisé, le savoir pratique, de son côté, consistera à le différencier.

La résolution de cette tension (maîtriser vs différencier) se vit chez le praticien et c'est lui qui la produit. C'est pourquoi nous considérons tout projet de formation pratique comme celui d'une démarche de mise en tension et de résolution dans laquelle le praticien (ou le futur praticien) prend la responsabilité de sa pratique et de son développement. Une telle démarche poursuivie explicitement constitue ce que nous appelons une

pratique réflexive, une pratique qui fait émerger à la conscience les éléments nouveaux relatifs à l'environnement et à la personne de l'acteur et qui, par l'interaction entre ces éléments, conduit à une représentation nouvelle et à une réorganisation de l'action. La formation pratique devient ainsi une pratique réflexive. Comment alors retrouver une telle pratique dans un programme de formation, dans les cours et les stages?

Ces distinctions entre savoir pratique et savoir technique dans la formation pratique et la pratique réflexive sont encore plus importantes dans le champ professionnel de l'éducation. En effet la visée éducative de l'école ne se limite pas à l'acquisition de savoirs techniques par les enfants mais inclut le développement d'un savoir pratique par ceux-ci, c'est-à-dire une forme d'intégration personnelle. Cette double fonction de l'enseignant fait de lui un formateur. L'attention à cette tension dans le processus de formation de l'enfant exige de lui une conscience de ce même processus dans sa propre formation.

Or si la pratique réflexive est au coeur de la démarche de formation des formateurs, qu'en est-il de ceux qui oeuvrent dans ces programmes de formation de formateurs? Peut-on concevoir une pratique de la formation pratique chez les formateurs de formateurs (dans les cours et les stages) qui ne soit pas elle-même le résultat d'une pratique réflexive? Comment une telle pratique peut-elle être formatrice? La pratique du formateur de formateur, dans la mesure où elle s'appuie sur une pratique réflexive, devient un objet mis en relation (et en tension) avec sa théorie professée et constitue le lieu par excellence de l'implication personnelle et du développement professionnel de celui-ci. Dans cette mesure, elle est susceptible de faciliter la manifestation de la personne de l'enseignant ou du futur enseignant et de favoriser ainsi une interaction formatrice.

Références

GIROUX-ST-DENIS, Claudette (1986). Les projets d'enfants un chemin qui a du coeur. Centre d'intégration de la personne, Ste-Foy.

HÊTU, Jean-Claude (1978). Stratégie d'enseignement des nombres entiers naturels.

LA PRATIQUE DU FORMATEUR DE FORMATEURS SERAIT-ELLE FORMATRICE?

Ali HARAMEIN
Professeur, Département de psychopédagogie et d'andragogie
Université de Montréal

Le colloque cherche à explorer les différentes relations (effectives ou souhaitées) entre la pratique et la formation professionnelles. Le thème* de notre atelier que je reprends comme titre de mon intervention, tente d'opérer le recadrement de quelques-unes de ces relations. Au lieu de situer la pratique professionnelle en dehors de la formation des formateurs et de se demander ensuite comment rapprocher l'une de l'autre comme s'il s'agissait de deux réalités totalement différentes, il s'intéresse à la pratique de formation (versus les théories professées dans son déroulement) en formulant l'hypothèse qu'il y a là une composante importante de la formation de la pratique professionnelle en éducation. Autrement dit, c'est dans la pratique du formateur de formateurs en interaction (explicitée, analysée et intégrée) avec les vécus (présents et passés) des étudiants en formation, qu'on peut trouver des occasions significatives de formation et de développement professionnels, aussi bien pour le formateur de formateurs que pour les étudiants en formation.

Mais avant de préciser en quoi cette approche constitue un recadrement du fonctionnement habituel de la formation des maîtres, j'aimerais faire un détour pour vous communiquer rapidement quelques éléments du développement de mon propre rapport à la pratique et à la formation.

Ce détour pourrait vous aider, je l'espère, à mieux saisir le sens personnel de l'idée que je viens d'annoncer et que je développerai ensuite.

---

* Il s'agit du thème proposé initialement et qui a été modifié par mégarde sans doute, pour devenir dans le programme imprimé: "La pratique du formateur serait-elle formatrice?

Mes propres rapports à la pratique et à la formation

Mon rapport consciemment significatif à la pratique a ses origines dans une démarche de psychanalyse que j'ai entreprise au début de mon intégration à la vie et à la culture québécoise (fin des années 60). C'est à cette occasion que je prenais un contact réflexif, entre autres, avec mon vécu quotidien et avec certains de ses déterminants issus de mon histoire de vie. Je me souviens avoir éprouvé à plusieurs reprises une fascination viscérale à la découverte de la richesse et de la complexité des significations que pouvaient suggérer des gestes, des actions et interactions qui caractérisaient finalement ma manière d'être de tous les jours. Je pouvais, en ces mêmes occasions, constater ma relative rupture avec ces réalités que j'avais tant banalisées. Cette rupture avait des origines lointaines dans mon enfance, dans des conditions sociales et familiales caractérisées par la pauvreté et par des conflits socio-affectifs. En m'éloignant de ces conditions (d'abord symboliquement et plus tard physiquement) et en m'engageant de plus en plus dans des études avancées et dans une carrière d'ordre intellectuel hors de tout espoir permis dans un milieu comme le mien, je m'étais élevé, bien sûr, contre les conditions que je subissais et que je considérais injustes mais je m'étais relativement éloigné, du même coup, de mon vécu et de son sens.

C'est durant cette même aventure expérientielle que j'ai pris conscience entre autres:

- de l'écart (et de la tension, par conséquence) important entre mon discours rationnel et mon comportement concret;
- de l'écart entre les différentes parties de mon discours ainsi qu'entre les différents secteurs de mon vécu. Soulignons en passant que la présence de ces différents registres me suggérait déjà l'idée de la complexité de la réalité humaine;
- d'être le seul à avoir un accès privilégié à mon monde intérieur, à avoir la possibilité (le pouvoir) de différencier, de rassembler et d'intégrer mes comportements et cela à partir du sens que je leur attribuais;
- d'être, en fait, bel et bien engagé dans une démarche de «appropriation, d'intégration, de formation et de changement.

Cette reconnexion au vécu a constitué non seulement une étape importante d'une trajectoire personnelle mais également une période de transition vers un changement significatif au niveau de mes activités professionnelles, autant en recherche qu'en enseignement. J'ai développé, en effet, à partir de cette période, un intérêt tout particulier pour la recherche-action qui centre la démarche de compréhension et de changement sur la pratique des acteurs (aussi bien les praticiens que les chercheurs) et surtout sur l'animation de l'univers de sens qui en est sous-jacent.

En continuité avec cet intérêt méthodologique, je me suis intéressé également et un peu plus tard, à l'approche heuristique en sciences humaines, approche qui valorise le rapport subjectif entre le chercheur et son sujet de recherche. Selon l'approche en question, un tel rapport est d'abord générateur d'énergie formatrice parce qu'il enrichit le sens théorique ou social d'un sujet de recherche par la signification personnelle qu'il revêt pour le chercheur. Il est ensuite l'instrument par excellence de l'exploration de la complexité de la réalité humaine car le chercheur peut utiliser, sans censure, la richesse des expériences qu'il a accumulées à l'égard du sujet de sa recherche. Mais il y a plus que cela. C'est dans la mesure où le chercheur explore et maîtrise son rapport subjectif à son sujet de recherche, qu'il parvient à porter un regard objectif sur la réalité qu'il essaie de comprendre.

En ce qui concerne mon enseignement, je me suis intéressé, aussi bien chez moi que chez mes étudiants, à l'apprentissage significatif qui implique les dimensions existentielles des préoccupations de chacun, dimensions qui se manifestent dans les pratiques et vécus à la fois personnels et professionnels. Cet intérêt pour les dimensions existentielles m'éloignait progressivement du rôle d'enseignant-expert pour m'approcher de celui d'animateur, formateur en formation.

Le détour rapide que je viens de faire suggère en fait que, d'après mon expérience, la pratique professionnelle et le vécu personnel sont des réalités différentes mais intimement liées. L'un et l'autre sont connectés (même si on en est plus ou moins conscient) au monde intérieur ou à un univers de sens. Dans les deux cas, ils sont "enracinés" dans le passé de la

personne (on pourrait même dire qu'ils s'abreuvent des mêmes sources) comme ils sont "situés" dans un environnement à la fois humain et physique. Par conséquent, on peut ajouter que l'un et l'autre engagent la personne de l'acteur dans toute sa complexité et globalité. Je ne suis pas loin de prétendre que la pratique n'est qu'un vécu de la vie professionnelle et que le vécu n'est qu'une pratique de la vie personnelle. Et comme la personne est fortement impliquée dans une pratique professionnelle de nature éducative, le vécu et la pratique, le personnel et le professionnel restent en interaction constante.

Deux approches de formation des formateurs: rationnaliste-mécanique et globaliste-organique

Revenons à l'idée de "recadrement" annoncée au début de ma présentation. Il s'agissait de l'intérêt porté à l'utilisation formative de la pratique de formation des formateurs. Une telle approche située dans une institution universitaire entre nécessairement en tension avec le modèle dominant qui voudrait déduire la pratique professionnelle des théories (et des techniques qui en découlent). C'est ainsi qu'on essaie d'évacuer du champ formel de formation aussi bien la pratique du formateur de formateurs que les récits éducatifs et expérientiels de l'étudiant en formation. On peut donc constater que dans un organisme universitaire de formation des formateurs, la problématique personnel-professionnel se double facilement de la problématique théorie-pratique. C'est en articulant d'ailleurs ces deux problématiques qu'on peut dégager des éléments des deux approches générales de formation professionnelle en éducation. L'une qui établit un lien hiérarchique de la théorie à la pratique et qui, par ce fait même, sépare la pratique professionnelle des vécus personnels, approche que j'appelle "rationnaliste-mécaniste". L'autre qui s'intéresse aux personnes (formateur de formateurs et étudiants en formation) impliquées dans la dynamique de formation, personnes porteuses de pratiques, de théories et de vécus qui sont interreliés. C'est dans l'animation des interactions (intra et interpersonnelles) de l'ensemble de ces composantes qu'on peut progressivement assister à une réorganisation et à un élargissement du champ expérientiel et, par conséquent, à l'émergence d'une formation. On peut désigner cette approche de formation de "globaliste-organique".

Mais ces approches générales, comment se manifestent-elles alors dans la pratique concrète de formation? Le rapport hiérarchique théorie-pratique considère la pratique comme le sous-produit de la théorie. Il suffit, selon cette tendance, d'avoir de "bonnes" théories de l'apprentissage d'un contenu (langue, mathématiques, sciences, etc.) ou d'une conduite (nature et étapes du développement de l'intelligence, de la personnalité, des relations sociales, etc.) pour provoquer, chez le formateur en formation, la production d'une pratique adaptée. Dans ce cas, c'est l'étudiant qui doit déduire du corpus théorique des techniques "pratiques". Mais il y a d'autres situations où le formateur de formateurs essaie de faciliter davantage la tâche de l'étudiant en prévoyant une étape de traduction des théories en données techniques d'intervention (règles de conduite prescrites). Tout se passe comme si le fait de formuler la règle et de justifier scientifiquement que, dans une situation donnée, il faut être ferme ou souple, tolérant ou exigeant, affectueux ou distant, suffisait pour qu'alors le formateur produise automatiquement les conduites prescrites lors de l'exercice de son métier au moment où il rencontre la situation en question.

Mentionnons rapidement que les programmes universitaires de formation des formateurs subissent périodiquement des réformes, réformes qui s'inscrivent, hélas!, à l'intérieur de cette même logique. C'est l'inefficacité relative des programmes traduite en terme de distance entre le savoir théorique et la pratique professionnelle qui constitue une des raisons importantes et explicites des réformes en question. Dans un dernier remaniement important du programme de formation des enseignants au niveau de notre Faculté par exemple*, on a essayé, entre autres, de renforcer d'une part les périodes dites théoriques et d'autre part, de leur faire succéder des heures de travaux pratiques. Une telle orientation laisse clairement entendre l'idée que la pratique se produit à partir de la théorie

---

* Cette remarque concerne la formation dite de "base" (majeur) qui comprend les deux premières années (60 crédits) d'un programme de B.sc. en éducation.

et qu'en les séparant et en les linéarisant, on faciliterait leur rapprochement et on optimiserait la formation de la pratique professionnelle*.

Cette suprématie de la théorie sur la pratique va, là également, de pair avec la tendance "spontanée!" d'évacuation de la personne du champ de la formation. Le programme en question était relativement silencieux en ce qui concerne la pratique de l'enseignant, ses stratégies d'action et son style d'intervention. Il a fallu des revendications énergiques de quelques psychopédagogues sensibles à ces réalités pour que soit finalement introduit un maigre bloc "optionnel" en relation avec la pratique d'enseignement. Tout se passait, encore une fois, comme si la pratique de l'enseignant n'avait rien d'organique, de vivant; comme si elle n'avait pas d'histoire, de structure, de dynamique de maintien et de changement. Sans doute qu'il ne fallait pas s'y arrêter car cela concernait des adultes devant se soumettre à la raison, à l'évidence et surtout si tout cela est justifié à partir d'argumentations d'ordre scientifique!

Disons en passant que cette hiérarchisation théorie-pratique a développé, ici et là, son antithèse: c'est dans et par la pratique des milieux professionnels que la formation réelle et efficace peut se réaliser. Cette idée est soutenue par un nombre relativement important d'étudiants en formation, par la plupart des enseignants qui reçoivent des étudiants-stagiaires et par un petit nombre de formateurs de formateurs, issus en général des milieux professionnels. Ces deux tendances, apparemment opposées, partagent cependant les mêmes principes de formation mécanique. L'une et l'autre misent sur la réceptivité passive de l'étudiant et sur le pouvoir exclusif des déterminants extérieurs à la pratique professionnelle; dans un cas, le modèle théorique du formateur des formateurs et dans l'autre, le modèle pratiqué du praticien d'expérience.

---

* Nous avons développé ailleurs les idées sous-jacentes à cette réforme. Voir:

a) HARAMEIN, Ali (1989) "L'école: un tout ou un fourre-tout". Repères : Essais en éducation, no 9, Publication de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

b) HARAMEIN, Ali (1990) "Savoir académique et pratique professionnelle: une interaction sans acteurs". Actes du 2e Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, C.R.P., Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Le recadrement de l'approche rationnaliste-mécanique s'opère par une voie alternative qui se situe dans une autre conception d'intervention et d'apprentissage. Il s'agit d'une approche que nous avons déjà désignée de globaliste-organique. On peut facilement constater que, dans celle-ci, la théorie perd son statut prédominant et les personnes impliquées dans la démarche de formation occupent, avec leurs pratiques et vécus, la place ainsi libérée.

Autrement dit, ni le théoricien universitaire, formateur de formateurs ni le praticien d'expérience, maître hôte des stagiaires ne prétendront former des étudiants grâce à leur modèle. En effet, dans la mesure où ils s'intéressent à leur propre pratique et dans la mesure surtout où ils établissent une connexion organique entre celle-ci et leur longue et complexe expérience de vie, ils saisiront alors que l'étudiant en formation est en train de réaliser une construction (ou reconstruction) personnelle de sa pratique et que la théorie de l'un et la pratique de l'autre ne peuvent servir, tout au plus, que d'instruments utiles de lecture et de compréhension de cette construction.

Cette approche essaie ainsi de prendre en compte la complexité de la situation de formation, des personnes en interaction avec elles-mêmes et avec leurs environnements humains et physiques. Le rôle du formateur de formateurs devient alors fort différent de celui d'un expert diffuseur de théories et techniques. En animant la dynamique en présence, il contribue:

- à l'explicitation des vécus et pratiques et à leur accessibilité sous forme de savoir d'expérience;
- à la mise en relation de ces savoirs d'expérience au niveau intra et interpersonnel, mise en relation qui devrait enrichir les savoirs d'expérience;
- à l'explicitation des projets de vie et du développement professionnel et à leur mise en relation avec les savoirs d'expérience.

Mais ce qui caractérise encore plus cette orientation alternative, c'est l'implication du formateur de formateurs en tant que théoricien mais aussi en tant que praticien de formation. Il doit expliciter constamment ses choix théoriques et pratiques et les confronter aux éléments de même

nature chez les étudiants en formation. C'est dans cette explicitation et dans cet échange qu'il essaie de faciliter l'émergence d'une formation consistante parce que connectée et enracinée.

Remarques finales

À travers ce survol rapide, j'ai défendu un certain nombre d'idées. J'aimerais en reprendre quelques-unes maintenant pour faciliter la compréhension et surtout pour centrer la discussion.

1. Pratique et vécu constituent pour moi un champ inépuisable de formation. C'est précisément parce que la personne y est entièrement engagée. Et cela par opposition à nos discours rationnels soit sur nous-mêmes, soit sur nos interactions avec notre environnement, discours qui réduisent nécessairement le réel pour le rendre intelligible et cohérent. En revanche, la pratique et le vécu supportent la complexité, les tensions et contradictions et c'est précisément à cause de cela qu'ils peuvent être vivants et en mouvement. C'est grâce à un travail de prise de conscience et d'établissement de connexions à l'univers de sens qu'on devient de plus en plus "présent" à ce qu'on fait et à ce qui nous arrive.

   C'est ce processus de devenir plus présent ("awareness") à nos pratiques et à nos vécus qui nous conduit vers un élargissement et un approfondissement de notre champ de conscience de nous-mêmes et de notre environnement. Et c'est cette démarche de connexion, de reconnexion et de réorganisation de connexions qu'on peut appeler une démarche de formation. C'est à cause de cela que j'ai défendu l'idée que les pratiques et vécus présents dans le déroulement de la formation des formateurs sont porteurs d'un potentiel extraordinaire de formation.

   Je n'insisterai pas davantage sur cette conception de formation car mon collègue Jean-Claude Hétu la développe de manière plus détaillée.

2. Confondre pratique et technique et vouloir déduire la pratique de la théorie sont, à mon avis, des impasses flagrantes. Si on veut vraiment opérer un rapprochement entre la théorie et la pratique, il faut abandonner la logique hiérarchisante et faire entrer en scène la personne. C'est à son niveau que la connexion s'opère, car elle porte en elle à la fois la pratique et la théorie. La connexion à l'univers du sens équivaut précisément à une meilleure articulation entre la théorie et la pratique, théorie qui est déjà intégrée dans la pratique et qui explique son organisation. Les savoirs académiques professés par le formateur de formateurs ne tombent donc jamais sur un terrain vierge et cela surtout en éducation. Dans la mesure où on anime les théories (modèles éducatifs, conceptions d'apprentissage, d'intervention, etc.) et les pratiques qui sont les leurs, peut-être alors les savoirs académiques professés auraient un certain intérêt en tant que grille de lecture et de compréhension ou encore comme stimulant d'une réorganisation des éléments existants.

3. Mais l'idée centrale que j'ai défendue est en relation avec la situation exceptionnelle du formateur de formateurs en éducation. Il intervient pour communiquer comment intervenir; il enseigne comment enseigner; il forme à la formation*. Compte tenu de cette affinité entre le contenu et la pratique chez le formateur de formateurs, j'ai soutenu l'idée que l'explicitation de sa pratique et de la manière dont elle est vécue tant par lui que par ses étudiants, constitue une occasion exceptionnelle de développement et de formation pour tous. Cette centration sur la pratique de formation me paraît enfin d'autant plus justifiée qu'il s'agit de la formation d'une pratique.

---

* C'est pour cette raison d'ailleurs que j'ai utilisé, tout au long de mon texte, le terme de formateur de formateurs au lieu, par exemple, de formateur d'enseignants.

LA PRATIQUE DU FORMATEUR SERAIT-ELLE FORMATRICE?
Résumé des échanges

Marie-Claude RIOPEL

Suite à l'exposé des professeurs Ali Haramein et Jean-Claude Hétu, les participants ont discuté quelques minutes au sujet des thèmes suivants:

A) La transformation de la pratique (pourquoi un individu transforme-t-il sa pratique et comment cette transformation s'effectue-t-elle?).
B) Le modèle du formateur en formation pratique (le modèle est-il nécessaire ou inévitable? Quel est l'effet du modèle?).
C) La dissociation entre la pratique et la théorie.

Le témoignage engagé des professeurs en terme de transformation de leur pratique rejoint la première participante. Elle se demande qu'est-ce qui fait que même si elle était à l'extérieur de l'université, elle a réussi à effectuer une démarche de transformation de sa pratique. Cette transformation l'a amenée d'ailleurs à prendre conscience de son monde intérieur et de faire des relations entre la théorie et la pratique. Elle se demande s'il s'agit d'un privilège d'avoir été mise en relation, par un concours de circonstances, avec des gens qui l'ont soutenue dans sa démarche de transformation et de prise de conscience.

Cette participante nous rappelle qu'une constellation d'influences, tout à coup mises en relation, ont eu du sens pour elle et l'ont amenée à changer son regard sur la formation, sur la pratique et la théorie et sur la relation qu'on peut établir entre la pratique et la théorie.

Elle se demande aussi pourquoi la pratique des enseignants change peu. Elle se demande comment aller chercher chez les enseignants l'intention de transformer leur pratique. À cela, le professeur Hétu émet un commentaire: il ne s'agit pas de mettre sur pied une formule supposément supérieure à ce qui existe déjà. Il s'agit plutôt de se demander comment reconnaître la diversité des réseaux d'influence dans lequel chacun

s'inscrit, comment le réseau devient-il un support, ou comment amener les gens à être confortables dans le réseau auquel ils appartiennent.

La seconde intervention porte sur la problématique des modèles. Une enseignante du secondaire en arts plastiques et aussi chargée de cours en didactique des arts à l'université témoigne de son expérience. Cette enseignante a reçu dans sa classe une stagiaire qui avait suivu un cours de didactique avec elle à l'université.

L'expérience a permis à l'enseignante de faire des liens entre une théorie et une pratique, et de voir comment la stagiaire récupérait certains éléments de l'enseignement dispensé à l'université, selon sa personnalité. Cette expérience lui a aussi permis de faire un retour sur l'enseignement qu'elle dispensait à l'université.

Elle ajoute qu'elle croit que les stagiaires ont besoin de modèles; la stagiaire ira chercher chez l'enseignant qui l'accueille ou chez le professeur de didactique des éléments qui répondent à ses besoins immédiats. Par la suite, la stagiaire s'éloignera ou se rapprochera du modèle présenté pour situer le sien. La participante termine son intervention en disant qu'elle croit que le modèle s'articule autour de la pratique du professeur et de la théorie qu'il professe.

Un professeur élabore sur cette problématique et la place du modèle dans la formation. Elle avoue que comme formateur, elle trouve parfois difficile d'accepter d'être un fil conducteur pour d'autres personnes et d'accepter de travailler avec son être, ses croyances et valeurs. Elle témoigne d'une expérience personnelle déterminante où, comme "apprenante", un modèle signifiant pour elle lui était présenté. Finalement, elle ajoute qu'en travaillant avec son être et ses valeurs comme outil, il est inévitable qu'à un moment ou à un autre, on puisse devenir des modèles pour les étudiants en formation.

La dernière intervention porte sur la relation entre la théorie et la pratique. Un professeur s'interroge sur la dissociation presque systématique qui se fait entre la théorie et la pratique. Ce qui frappe l'intervenant,

c'est que l'on pose le problème de l'enseignant-praticien ou du professeur de l'université-théoricien, alors que pour lui, un enseignant ne peut être qu'un praticien-chercheur, c'est-à-dire qu'il pose le problème de l'apprentissage en terme d'accommodation et d'assimilation, dans une perspective de structuration.

La discussion pourrait facilement se prolonger davantage. On sent dans le groupe que les discours témoignent d'un engagement profond pour la formation et pour la pratique de la formation. On doit finalement mettre un terme à la discussion, puisque le temps prévu est déjà écoulé.

LE STAGE COMME ÉLÉMENT INTÉGRATEUR DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Nicole FORTIN
Coordonnatrice de stages, Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Pour parler du stage comme élément intégrateur dans la formation des enseignants, il est utile de faire un bref retour sur des points de vue concernant la relation entre la formation et l'exercice de la profession. Sous divers angles, des chercheurs ont abordé cette question. En général, ils concluent à l'inefficacité de la formation.

Formation et profession

Massonat et Piolat (1976), à partir d'une revue de littérature et d'une analyse de travaux et recherches, vont même jusqu'à conclure à un phénomène de dé-formation comme première forme d'adaptation à l'enseignement. Selon eux, lorsque le jeune enseignant débute dans la profession, non seulement sa formation ou ce qu'il a appris ne lui sert pas, mais il semblerait qu'il doive l'oublier pour pouvoir s'adapter aux conditions d'exercice du premier poste.

Katz (1972), définissant les stades du développement professionnel des enseignants, nous donne un embryon d'explication. Selon elle, dans sa première année d'enseignement, le débutant serait dans une phase de survie. Sa préoccupation principale tournerait autour de la socialisation à la profession et de questions telles que "être accepté de ses collègues, se rendre jusqu'à la fin de semaine, jusqu'aux vacances, ne pas perdre d'élève, etc.". Si tel est le cas, deux déductions s'imposent. Tout d'abord, il existe une distance importante entre la formation et l'exercice de la profession. Ensuite, tout au moins en début de carrière, l'adaptation du jeune enseignant à l'institution scolaire prend le pas sur les connaissances et habiletés acquises à l'université.

Mais que se passe-t-il par la suite? Les enseignants, une fois cette période de survie passée, récupèrent-ils des éléments de leur formation? Cette question n'est pas facile à cerner. Cormier et al. (1980), dans une vaste enquête, ont interrogé des enseignants sur les facteurs qui contribuent à leur réussite professionnelle. Viennent en tête de liste l'expérience acquise en classe (94%), les efforts de préparation et d'organisation (94%), les aptitudes ou talents (86%) et les dons naturels pour l'enseignement (80%). La formation pédagogique institutionnelle (42%) n'est, selon les enseignants, guère plus importante que la formation non-pédagogique (41%) et l'expérience en tant qu'élève (37%). Comment comprendre les résultats de cette étude? Ou bien les connaissances acquises ne deviennent pas instrumentales (problème de transfert) ou bien elles sont intégrées et les enseignants n'en sont pas conscients (problème de prise de conscience) ou bien elles sont inappropriées et inutilisables (problème d'adéquation). Il reste, bien sûr, la question de l'interprétation de ces données. Comment le sujet interrogé après plusieurs années de travail, peut-il dégager de manière objective l'impact de sa formation? Dans quelques entrevues menées dans d'autres domaines que l'enseignement (techniques administratives et techniques de garderie), les jeunes professionnels arrivaient à situer l'apport de leur formation en se comparant à d'autres qui n'en avaient pas et qui faisaient le même travail. Dans l'enseignement, cette situation n'existe à peu près plus. Pour enseigner, on doit avoir une formation.

D'autres types de recherche, abordant des questions plus spécifiques arrivent à des conclusions moins pessimistes quant à l'impact de la formation dans l'exercice de la profession. Gilly (1980), étudiant les représentations de la relation maître-élève, arrive à la conclusion que la formation et la fonction exercée dans l'institution jouent des rôles à peu près équivalents.

Plus récemment, LaHaye et al. (communication orale) obtiennent des résultats légèrement différents. Il y aurait toujours une distance entre la formation et la profession. La formation apparaît trop abstraite, théorique et par conséquent problématique sauf les stages qui échappent à ce verdict. Nous en arrivons ici au centre de la question. En effet, les stages

font partie du processus de formation dans le sens où ils figurent dans la plupart des programmes de formation professionnelle à côté d'autres activités d'apprentissage, les cours. Ces derniers sont en général assimilés à l'aspect théorique de la formation et les stages à l'aspect pratique. De manière explicite ou implicite, dans des écrits sur la formation, dans des discours officiels ou dans la mise en place des programmes de formation professionnelle, la nature des rapports qu'entretiennent le théorique et le pratique est abordée (Boutinet, 1985; Fortin, 1984). Parfois, la pratique est considérée comme un lieu d'application de la théorie: la théorie gouvernerait la pratique. À d'autres moments, la pratique est vue comme un lieu d'expérimentation de la théorie: elle servirait à la nier ou à la confirmer. Ailleurs, on présentera théorie et pratique comme deux univers indépendants ayant chacun leur propre théorie et leur propre pratique.

Dans nos programmes de formation professionnelle découpés en unités d'enseignement, la nature des rapports entre ce qu'on appelle le théorique et le pratique et plus spécialement entre les cours et les stages devient fondamentale. De plus en plus, on parle de l'importance de l'intégration du théorique et du pratique et, souvent, on attribue à l'espace-stage le pouvoir d'opérer, pour reprendre une expression de Malglaive (1990) la mystérieuse alchimie de la mise en oeuvre des acquisitions proposées à l'université. Le stage peut-il réussir ce défi? À quelles conditions?

Cours et stages

Le titre de cet exposé peut laisser supposer que, par une opération quelque peu magique, s'intégreront et s'unifieront dans le stage plusieurs morceaux de compétence: connaissances, habiletés, attitudes, valeurs... Mais qui intègre? Et quoi? Poser cette question, c'est rétablir le rôle du sujet en formation, en l'occurrence du stagiaire. Mais qu'est-ce donc qu'un stagiaire? Pourquoi le désigner autre qu'étudiant ou qu'enseignant? Que veut-on signifier par là? Parallèlement étudiant, pas encore enseignant mais en situation d'exercer certains gestes professionnels, le stagiaire est bien quelqu'un de particulier.

Entre deux institutions (l'université et le milieu scolaire) aux prises avec deux sortes de savoirs (disciplinaires et professionnels), deux ensembles de normes, deux langages qui se distinguent plus souvent qu'ils ne se conjuguent, le stagiaire est soumis à des influences diverses, voire même contradictoires. Ces influences diverses qui tentent de s'exercer sur le stagiaire pourront-elles être intégrées et ainsi participer à un développement professionnel harmonieux? En d'autres mots, y aura-t-il pour le stagiaire dissonance, consonance ou indépendance entre ces différents univers? La réponse n'est pas simple.

Les comportements et discours des stagiaires ainsi que des travaux en cours sur la formation nous amènent à faire quatre remarques.

- L'univers de la formation (cours) et celui de l'exercice de la profession (stages) sont en général perçus par les stagiaires comme dissonants et n'ayant peu de liens entre eux. C'est ce qu'on exprime souvent par l'expression "le choc de la réalité". En situation de stage, les étudiants et les enseignants qui les accueillent ont souvent l'impression qu'ils n'ont rien appris à l'université.

- Il semble bien qu'on ne peut éviter cette première phase qu'on a appelé de survie où le jeune professionnel (ou le stagiaire) est entièrement mobilisé par son adaptation au milieu professionnel. À ce stade, les connaissances et habiletés acquises à l'université sembleraient peu transférables (Portugais, 1989) tant les préoccupations sont loin de l'univers de la formation. Une fois cette période de socialisation dépassée, on peut penser que les acquis de formation peuvent être récupérés et utilisés dans l'exercice de la profession (Gervais et al., 1990).

- Cette distance entre formation et profession s'exprime dans les pratiques, les conceptions sous-jacentes et/ou le langage. Rien d'étonnant à ce chapitre. Les formateurs d'enseignants et les enseignants, par leur appartenance à deux institutions différentes, développent et produisent des savoirs différents, les uns disciplinaires et les autres

professionnels (Lemoyne, 1990). Les enjeux, les objectifs et les contraintes ne sont pas les mêmes.

- Pour que le stagiaire puisse développer des habiletés professionnelles qui intègrent les connaissances acquises dans ses cours, les différences ou divergences doivent être traitées, prises en compte. Les étudiants ont des conceptions, des représentations des situations professionnelles, qui leur viennent autant de leur expérience d'élèves que de leur formation universitaire. L'évolution de leurs connaissances et de leurs savoir-faire professionnels sera modulée par l'abandon ou le rejet de leurs connaissances antérieures (Lemoyne, 1990). Tout fonctionne comme si, on ne peut construire un édifice neuf à côté d'un vieux. Pour qu'il y ait intégration, il faut démolir ou modifier le vieux.

Intégration des connaissances

Interrogés sur l'utilité de leurs cours lorsqu'ils se retrouvent en stage, les étudiants nous amènent, à partir de leurs discours à faire deux ensemble de remarques.

- Les cours sont en général jugés inutiles ou tout au moins inutilisables. On retrouve dans un premier temps le verdict habituel: "trop théoriques", "trop loin de la réalité, du milieu de l'enseignement", "pas applicables", etc. Mais que répondent les étudiants lorsqu'on leur apporte des contre-suggestions du genre "Dans les stages, est-ce que tu enseignes comme l'enseignant? D'où te viennent les idées différentes? Devrait-on faire les stages en septembre plutôt qu'en janvier? Dans la formation ne pourrions-nous faire que des stages?" Lorsqu'ils développent davantage, les étudiants pensent que les cours sont nécessaires. Les arguments invoqués sont "ça nous donne une formation personnelle, ça nous permet de faire des liens, ça nous rend plus forts", etc. C'est comme si la formation par les cours, sans être utilisable directement dans l'exercice de la profession, est utile. Mais la question de l'intégration des connaissances et de leur participation au développement de la compétence professionnelle reste posée. Simple

vernis que le temps dissoudra rapidement ou professionnalisme qui résistera aux vents et marées?

- Quelques cours sont jugés utiles et utilisables dans le stage. Pour reprendre les mots des étudiants, ce n'est pas tellement le contenu du cours qui joue mais la façon dont le professeur le donne, "ce qui reste de la théorie". Et ce qui reste de la théorie semble être ce qui est passé par la pratique. Sur ce propos, les étudiants citent: "le professeur qui donne des exemples, qui parle de son expérience, qui fait expérimenter, discuter les expérimentations et réexpérimenter...". On peut penser que les théories, les idées ne sont pas directement intégrées et intégrables mais qu'elles doivent passer par le développement des savoirs professionnels. Les exemples pris dans des contextes professionnels jugés trop loin de l'enseignement (en clinique psychothérapeutique plutôt qu'en éducation) et les travaux pratiques sans lien direct avec le cours et sans suite sont considérés comme inutilisables.

Pour résumer, nous aimerions faire ici trois hypothèses. Tout d'abord, intégrer un nouveau savoir suppose l'abandon ou le rejet de l'ancien, ce dernier devant donc être pris en compte dans la formation. Ensuite, les savoir-faire professionnels sont les meilleurs révélateurs des savoirs en place. Enfin, l'introduction du conflit socio-cognitif (ou la comparaison de points de vue différents) permet la construction et la mise en place de nouvelles pratiques et par conséquent de nouvelles conceptions.

Espaces de formation et d'intégration

Si les hypothèses qui précèdent s'avéraient confirmées, on peut penser que la seule présence des stages dans les programmes de formation ne suffit pas pour qu'il y ait intégration. Une intervention de formation s'avère nécessaire. Mais où donc la situer? Dans quel espace de formation? Qui en est responsable? Nous pensons que la préoccupation doit rejoindre à la fois les professeurs qui donnent les cours, les enseignants qui accueillent les stagiaires et les superviseurs qui assurent l'encadrement pédagogique des stages. Dans cette perspective, nous aimerions formuler quelques pistes de réflexion et d'intervention.

- Les cours. Aux cours qui visent à transmettre des connaissances sont généralement associés des travaux pratiques. Trop souvent, ces travaux pratiques n'ont pas de lien explicite avec les cours. Et pourtant, cet espace de formation représente un lieu privilégié pour que les conceptions des étudiants soient nommées, confrontées avec les connaissances et habiletés qu'on veut leur faire acquérir et que ces dernières soient situées dans un contexte professionnel c'est-à-dire mises en relation avec les pratiques et le langage du milieu scolaire. La nature des travaux pratiques pourrait être revue dans ce sens.

- Le milieu professionnel. Le rôle premier des enseignants n'est pas de former de futurs enseignants. Pour qu'intégration il y ait, il s'avère important que les enseignants s'approprient un rôle de formateur. L'étudiant ne se formera pas principalement par imitation et mimétisme mais surtout par l'élaboration, la discussion et l'expérimentation de ses propres points de vue. L'enseignant qui l'accueille, en autant que l'éthique professionnelle est sauvegardée, devrait lui permettre de nommer, d'expérimenter et de réfléchir ses propres pratiques.

- Les stages. La structure d'encadrement pédagogique des stages n'échappe pas à la nécessité d'une réflexion et d'une définition minutieuse. Certes, dans une situation idéale, les cours auront permis de développer et d'intégrer des compétences spécifiques et le milieu professionnel se sera approprié un rôle de formation. Mais l'espace-stage devra aussi se donner comme objectif l'intégration des connaissances et habiletés. Pour ce faire, trois pistes de travail pourraient être retenues dans un premier temps.

  D'abord, une définition des stages qui permettra aux étudiants de devenir stagiaires. Nous entendons par là: des objectifs réalistes avec une visée professionnelle et des modalités d'évaluation conséquentes.

  Ensuite, un encadrement individuel par les superviseurs qui visera à aider chacun des stagiaires à s'adapter à leur milieu de stage, à reconnaître et développer leurs propres points de vue et compétences et à négocier leur place, leur espace d'intervention.

Enfin, un encadrement collectif qui visera à relativiser les pratiques telles qu'elles existent dans un contexte particulier. La comparaison des pratiques dans différents milieux devrait permettre de développer des attitudes professionnelles où la vérité ne s'installe pas de manière définitive, la profession étant toujours à inventer, et où le désir et la nécessité de formation continue se met en place.

Pour terminer, nous aimerions dire que le stage ne peut, en soi, être considéré comme un élément intégrateur dans le développement de la compétence professionnelle. Chaque espace de formation doit y contribuer à sa manière, d'une part, en mettant en place une structure de formation qui favorise cette intégration et d'autre part, en initiant des interventions pédagogiques qui ont cet objectif explicite. D'autres recherches pourront nous permettre de mieux comprendre le processus de formation du stagiaire. En attendant, nous aimerions proposer:

Le stage est un moyen qui peut permettre l'intégration mais qui n'en est pas porteur en soi.

Références

BOUTINET, J. P. (1985). "Entre théorie et pratique, le travail de l'art". **Du discours à l'action**. Paris: l'Harmattan.

CORMIER, R.A. et al. (1980). "La formation et le perfectionnement". **Les enseignantes et enseignants du Québec**, volume 6. Québec: Ministère de l'Éducation.

FORTIN, N. (1984). **Penser les stages**. Québec: Ministère de l'Éducation et Cégep du Vieux-Montréal.

GERVAIS, C. et al. (1990). **Transfert d'habiletés pédagogiques chez les étudiants en formation à l'enseignement**. Communication au Congrès de l'ACFAS.

GILLY, M. (1980). **Maître-élève: rôles institutionnels et représentations**. Paris: PUF.

KATZ, L.G. (1972). "Developmental Stages of Preschool Teachers. **The Elementary School Journal**, volume 73.

LEMOYNE, G. et PORTUGAIS, J. (1990). **Une application des théories actuelles en didactique des mathématiques dans une activité de formation initiale des enseignants**. Université de Montréal, non-publié.

MALGLAIVE, G. (1990). **Enseigner à des adultes**. Paris: PUF.

MASSONAT, J. et PIOLAT, M. (1976). "La déformation professionnelle, première forme d'adaptation à l'enseignement". **Revue des sciences de l'éducation**, IX, 213, pp. 17-35.

PORTUGAIS, J. (1989). **Le transfert des habiletés de questionnement chez les enseignants de mathématiques en formation initiale**. Université de Montréal: Faculté des études supérieures.

LE STAGE COMME ÉLÉMENT INTÉGRATEUR DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Résumé des échanges

par
Louise AUBIN

Encore sous le charme de la présentation de Madame Eleanor Duckworth et de son discours provocateur d'idées, nous poursuivons notre réflexion en ciblant le stage comme élément intégrateur. L'étudiant(e) peut, semble-t-il, dans cette étape de sa formation, "être le praticien de son propre apprentissage" comme Madame Eleanor Duckworth souhaite que soit placé(e) chaque apprenant(e).

Autour de la table animée par Madame Nicole Fortin, s'associent des personnes porteuses d'une vision très diversifiée des réalités de la formation pratique. La représentation des personnes du Québec est plus importante en nombre. Leur provenance et leur fonction sont variées: professeur(e)s des milieux universitaires des grands centres urbains et des régions périphériques, hauts fonctionnaires des ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et des sciences. Des représentant(e)s de deux universités canadiennes sont également présent(e)s. Enfin, l'Université de Haifa (Israël) vient par sa déléguée confirmer l'aspect universel de notre réflexion et de notre recherche de solutions pour contrer le clivage entre la théorie et la pratique.

Après les propos stimulants de Madame Fortin, c'est avec beaucoup d'intérêt et de sérieux qu'a commencé la discussion. Une première réflexion nous amène à jeter un regard sur l'importance du moment choisi pour les stages durant la formation professionnelle de trois ans. Partant du principe de l'alternance cours-stage qui permet l'aller-retour désiré entre l'université et le milieu scolaire, l'Université de Montréal a choisi le deuxième trimestre pour envoyer ses étudiant(e)s en stage. Elle offre un encadrement collectif qui facilite la pratique réflexive. Le stage est considéré comme un moyen indispensable pour la confrontation des idées et leur expérimentation.

Malgré tous les efforts des formateurs, une étude indique que 60% des nouveaux enseignants sont en difficulté durant les premières années de vie professionnelle. Est-ce à dire que notre travail de formation est déficient? Ou encore que l'intégration des apprentissages n'est pas assez avancée? Sommes-nous dans l'impasse face à ce questionnement? Il faut penser que l'investissement dans un nouveau milieu de travail demande une énergie considérable. Le facteur temps et l'expérience viendront aider à l'absorption des savoirs reçus durant la formation professionnelle initiale. De cet état de fait, il appert que la probation avec accompagnement vient pallier par son soutien multidimensionnel à l'isolement du nouvel enseignant, provoque la pratique réflexive et facilite l'intégration au-delà de l'université. Cet écart constaté entre la formation et le milieu professionnel n'est pas le propre de notre profession. Par la complexité de sa pratique qui échappe à des généralisations, par ses aspects imprévisibles, l'équation formation-milieu de travail est plus difficile à observer dans notre profession. Il n'en reste pas moins que le stage est dans la formation un facteur important d'intégration. L'histoire ne nous relate-t-elle pas la présence de l'apprenti dans la boutique de son maître qui lui fournit le modèle, le savoir-faire et la rétroaction nécessaires à l'apprentissage. La contribution spécifique du stage est de placer l'étudiant(e) en processus de transformation jusqu'à ce qu'il(elle) devienne un professionnel. De spectateur qu'il(elle) est dans les cours, il(elle) devient durant le stage l'acteur principal de ses pratiques professionnelles et se forge au fil des jours une identité professionnelle. Son insertion dans la réalité scolaire lui permet d'effectuer une socialisation de la profession.

Malgré la présence des étudiant(e)s en stage, la réalité nous confirme le clivage entre la théorie et la pratique. On peut se tourner vers les enseignant(e)s qui reçoivent les stagiaires. Ils(elles) comprennent ce qu'ils(elles) font mais ont souvent de la difficulté à nommer leur pratique. De plus les étudiant(e)s formé(e)s au savoir-faire sont confronté(e)s à d'autres pratiques. La solution serait-elle dans la théorisation de leurs propres pratiques? Le stage intensif de quatre mois inscrit dans le programme de l'Université Laval permet aux étudiant(e)s une plus longue pratique, une réflexion plus soutenue et une acquisition marquée de

l'autonomie professionnelle. Bref un ensemble d'attitudes et d'habiletés qui constituent les compétences conduisant à la réussite professionnelle.

Une dernière intervention nous rappelle l'importance de l'intégration des savoirs professionnels reliés aux différentes matières scolaires. Il faudrait que durant le stage l'approche pratique apprise au cours de didactique soit pratiquée pour y réussir l'intégration souhaitée.

C'est avec la conviction qu'il y a encore des avenues à explorer que les participants se sont quittés.

QUELQUES ÉLÉMENTS DU CHAMP DE PRATIQUE DE L'ENSEIGNANTE MAÎTRE DE STAGE ET LEURS IMPACTS SUR LA FORMATION À LA PROFESSION ENSEIGNANTE

Daniel MARTIN
Professeur, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Dissipons d'entrée de jeu le paradoxe qui m'amène ici, d'un côté, à discourir sur la pratique de tiers, et de l'autre, à suggérer, tout au long de ce même discours, que ce soient ces tiers qui viennent elles-mêmes nous en parler. L'acte de définir la situation d'une autre personne est un geste de pouvoir. Je sais bien que je viens ici, en leur absence, proposer une définition de la situation des enseignantes maîtres de stage. Je me sens quand même légitimé dans la mesure où je travaille presque quotidiennement avec des enseignantes maîtres de stage et qu'une partie du matériel que je vous présente a fait l'objet d'une validation auprès de certaines d'entre elles.

En stage, c'est-à-dire au moment où l'étudiante en formation des maîtres est censée actualiser ce qu'elle a appris à l'université et ailleurs, au moment donc où il est possible de saisir, dans l'action de l'étudiante, les signes et les actes de sa compréhension et de sa compétence, le professeur universitaire est souvent absent; ce rôle précieux de saisie et d'objectivation en situation réelle ne peut être exercé actuellement que par l'enseignante maître de stage, seule personne à côtoyer intensivement l'étudiante. Voilà la première raison qui nous incite à nous intéresser au champ de pratique de cette enseignante, c'est-à-dire à son terrain, sa pratique, ses représentations, ses dilemnes épistémologiques, pratiques ou éthiques.

La deuxième raison de notre intérêt est d'ordre épistémologique et elle s'inscrit à l'intérieur d'un cadre de référence qui reconnaît l'existence d'un "savoir enseignant". Et pour cette seule deuxième raison, il serait important aussi d'examiner la médiation de ce savoir à travers la pratique de l'enseignante maître de stage.

Pour mieux comprendre la pratique de l'enseignante maître de stage, il m'apparaît important d'examiner d'abord deux caractéristiques du champ à l'intérieur duquel cette pratique s'actualise et qui me semblent avoir un impact majeur sur la relation qui s'établit entre l'université, l'enseignante et la stagiaire; la première de ces caractéristiques concerne le contenu du "savoir enseignant" tandis que la deuxième concerne l'état d'arrimage de ce savoir enseignant avec le savoir universitaire que nous pouvons peut-être appeler "savoir sur l'enseignement et l'apprentissage". Ensuite, nous présentons les résultats partiels d'une investigation du vécu des enseignantes maîtres de stage et du vécu des étudiantes en situation de stage.

1. L'état d'élaboration et de contrôle, par la profession enseignante, d'un répertoire de connaissances propres à l'enseignement.

1.1 Savoir enseignant et savoir sur l'enseignement

Certains pensent peut-être ou ont déjà pensé que l'insertion en milieu scolaire n'est ou n'était destinée qu'à fournir un terrain d'application au savoir universitaire. Comme si la connaissance était produite au niveau universitaire et que la pratique du milieu scolaire consistait essentiellement à essayer d'appliquer ce savoir universitaire. Mais l'idée selon laquelle il existerait un ensemble organisé (corpus) de savoirs "pratiques" est de plus en plus acceptée. On admet maintenant plus facilement qu'il existe aussi un savoir produit par le milieu de la pratique et qu'on pourrait appeler le savoir enseignant.

L'accueil limité (Elliot, 1983; Huberman, 1990) que le milieu scolaire a réservé aux résultats de la recherche universitaire et plus généralement aux savoirs universitaires a aussi ébranlé le canonisme des académiciens jusqu'au point où maintenant on reconnaît, d'entrée de jeu, pour la plupart d'entre nous, qu'il existe donc un ensemble de savoirs constitués à partir d'une pratique et d'une réflexion sur cette pratique (Schön, 1983).

Depuis une décennie on assiste à de multiples travaux (Elbaz, 1983; Abraham, 1984) qui s'intéressent à la personne enseignante et qui ont pour but de mieux connaître et comprendre les savoirs constitués à partir de la pratique ainsi que les contextes (protocoles heuristiques, stratégies réflexives, recherche-action) qui peuvent faciliter l'élaboration de ces savoirs.

Cette reconceptualisation des origines du savoir enseignant constitue un enrichissement de nos méta-théories (Kemmis, 1989) et elle ouvre donc la voie à l'enrichissement de méta-pratiques, c'est-à-dire de pratiques de mise en rapport avec le milieu scolaire qui tiennent compte des origines du savoir enseignant. Par exemple, si on adhère à l'idée d'un savoir enseignant issu de la pratique, on en viendra à considérer comme utile et essentiel la pratique de médiation que l'enseignante maître de stage articule auprès de l'étudiante à l'aide d'un questionnement réflexif sur l'action pédagogique.

Les buts des "stages" peuvent alors prendre d'autres dimensions: il ne s'agira plus seulement de fournir un terrain d'application aux savoirs universitaires, ni même de "confronter" les deux savoirs, c'est-à-dire le savoir "enseignant" qu'on appelle "pratique" avec le savoir universitaire qu'on appelle alors théorie*. Il pourra maintenant s'agir d'une part d'aller saisir le savoir-enseignant, et, d'autre part, d'élaborer pour soi-même une construction originale de "son" savoir enseignant propre. Le développement du constructivisme n'est pas sans lien avec de telles reconceptualisations: le stage est aussi devenu un lieu où il est possible de poursuivre sa construction du savoir.

---

* Cette conception contribuait à cadrer l'échange sur un fond de scène antagonisant. Pourquoi ne pas poser, d'entrée de jeu, que les acteurs font alterner, plus ou moins efficacement, pensées et actions! Voir Kemmis, op. cit.

1.2 Appropriation par le corps enseignant

Malgré le fait que la communauté scientifique se penche de plus en plus sur le savoir enseignant (Teachers Knowledge), le problème de la transférabilité des résultats dans la pratique et celui de l'appropriation des résultats par les enseignantes ne sont pour autant pas résolus. Plusieurs auteurs (Leinhardt, 1990; Cochran-Smith et Lytle, 1990) s'entendent pour expliquer cette situation par l'absence des enseignantes du processus même de recherche. Dans le domaine de la recherche, qui est l'activité de production des connaissances et qui sert à légitimer nos pratiques de formation, cette distinction entre la recherche sur l'enseignement (Research on Teaching) et la recherche enseignante (Teachers Research) accroit la visibilité de la frontière entre les deux types d'activités*. Le problème du transfert, de l'appropriation et du contrôle de ce savoir reste presque entier. Ce ne sont pas seulement les résultats de la recherche qui doivent intéresser les enseignantes mais aussi les données brutes, les intentions de recherche, les instruments méthodologiques bref, l'ensemble du processus. Il apparait que les enseignantes sont encore à toutes fins pratiques absentes du processus de constitution du savoir "reconnu officiel" lié à leur profession.

Pouvons-nous conclure cette première partie en avançant deux hypothèses? La première propose que le répertoire de connaissances propre à l'enseignement est encore peu développé malgré qu'il y ait eu, depuis une dizaine d'années, une réorientation ou mieux encore une reconceptualisation des savoirs et de leurs origines qui accordait plus de crédibilité et d'importance aux savoirs issus de la pratique. La deuxième hypothèse propose que les enseignantes sont encore très absentes du processus d'explicitation et de recherche de ces savoirs.

---

* Cochran-Smith (op. cit.) rapporte que le Wittrock Handbook of Research on Teaching ne mentionne des "Teacher Research" que dans son édition de 1986, mais encore là, aucune des recherches mentionnées n'est le produit d'enseignantes. Les enseignantes y sont encore conçues comme des objets de recherche ou des utilisatrices de résultats.

Cette situation constitue une limite importante à la relation de formation qui devrait exister en période de stage. L'enseignante maître de stage se retrouve dans une position difficile lorsqu'elle doit "aider" une stagiaire. Son savoir est fonctionnel mais implicite et donc difficile à communiquer; son savoir est parfois dévalorisé par le milieu académique (on pourrait ajouter la société en général). Comment contribuer à l'élaboration des savoirs lorsque ces savoirs sont peu définis ou peu explicités (Mc Alpine, 1988)? Il lui est peut-être alors difficile d'articuter une médiation sur de tels savoirs*. En ce sens, pour améliorer la contribution des enseignantes maîtres de stage, il faut favoriser l'explicitation, par les enseignantes elles-mêmes, d'un ensemble de savoirs issus de leur pratique. La piste que proposait Stenhouse (1975) concernait le développement de pratiques de recherche qu'il appelait "systematic intentional inquiry carried out by teachers".

> "improvements in local educational practice... would always require teacher research - local research by teachers into their own particular practices"
> (cité dans Kemmis, op. cit., p. 2).

Une reconceptualisation de nos pratiques de collaboration et de recherche avec les enseignantes pourrait avoir un impact sur cette situation.

2. L'état d'arrimage entre les savoirs scolaires et les savoirs universitaires

Les cadres de références disponibles pour gérer l'arrimage entre le scolaire et l'universitaire sont souvent déficients en ce qu'ils poussent parfois à la confrontation. Il en est ainsi lorsqu'on aborde le supposé lien théorie-pratique. On n'a pas encore développé beaucoup d'outils pour recadrer de façon efficace ou d'habiletés pour interfacer d'une part les savoirs universitaires et d'autre part les méconnus savoirs scolaires. Or c'est à ce carrefour qu'intervient l'enseignante maître de stage.

---

* Par ailleurs, puisque le savoir enseignant est fonctionnel et qu'il s'applique et s'adresse à des destinataires spécifiques, on pourrait s'attendre à ce que la relation maître de stage-stagiaire soit un contexte favorable à l'explicitation de ce savoir (Desforges et McNamara, 1979, p. 148).

Thérèse Laferrière (1989)* faisait une analyse très intéressante des relatons entre le milieu scolaire et le milieu universitaire. "Une stagiaire est soumise, disait-elle, à "une double socialisation lorsque les acteurs impliqués dans les activités de formation offertes à l'université et les acteurs impliqués dans les stages vécus sur le terrain envoient des messages contradictoires à l'étudiant... quand la spécificité du travail d'un partenaire et la pertinence de son expertise sont ignorés par l'autre partenaire". Calderhead (1987) allait plus loin en affirmant, qu'en situation de stage, lorsque l'enseignante maître de stage et le superviseur universitaire envoient au stagiaire des signaux différents, ce sont les signaux de l'enseignante qui sont les mieux reçus. Denscombe (1982, p. 261) de son côté suggérait que l'université ne représente peut-être qu'une infructueuse tentative de resocialisation, sise entre l'expérience d'élève et la pratique professionnelle. En début de pratique, poursuivait-il, les savoirs universitaires sembient moins sollicités dans la résolution urgente des besoins relatifs au contrôle de la classe. Cela pourrait expliquer la persistance de l'impression de rupture entre le milieu scolaire et le milieu universitaire.

Le Conseil des universités, dans son étude sectorielle de 1987 faisait aussi état de la distance entre les deux mondes. D'une part le personnel scolaire ne porte pas en haute estime la formation qu'il a reçue à l'université** et, d'autre part, le personnel universitaire semble peu au fait des réalités scolaires au point où le rapport recommandait même que les cours de recherche soient plus adaptés à la réalité scolaire et que les professeurs se rapprochent des milieux de formation pratique. Le programme de subvention du MEQ et du MESS du printemps dernier (1990) allait aussi carrément dans ce sens. Huberman (1990), de son côté, estimait que les chercheurs avaient peu l'habitude d'habiter ce qu'il appelait "l'arrière-pays de la pratique".

---

* Deuxième Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, tenu à l'Université de Sherbrooke en 1989.

** Énoncé dans l'étude de Cormier et al. (1980).

Kemmis (1989) recadrait le problème en proposant la lecture sociologique de la division du travail pour expliquer la nature des rapports entre les théoriciens et les praticiens*. Les théories des théoriciens sont souvent destinées à expliquer soit les théories du praticien soit les pratiques du praticien. Il est par ailleurs rare, poursuit Kemmis, que les pratiques de théorisation du théoricien soient examinées... Ce pouvoir de parole et de définition que détient le théoricien qui explique la pratique d'une autre personne, préexiste au partenariat souhaité... Cette situation ne peut être esquivée lorsqu'on transige avec les enseignantes maîtres de stage. Watzlawick (1972) dirait que l'enseignante et le professeur universitaire vont souvent faire porter leurs communications sur la **relation** qui les lie, (y incluant l'université, ses savoirs, ses autres représentants, ses pratiques) et que ce n'est qu'ultérieurement qu'ils pourront aborder le **contenu** de leur collaboration c'est-à-dire la formation de l'étudiante-stagiaire.

Souventes fois, et de façon subtile, le milieu scolaire démarque son expertise de celle du milieu universitaire. Cela se fait parfois aussi devant le professeur de l'université. Le milieu scolaire demande souvent au nouveau venu ou à la nouvelle venue qu'il soit stagiaire ou professeur de "tasser" et d'abjurer ses théories (ce qu'elle appris à l'université)... en affirmant que c'est vraiment ici, dans la classe, qu'elle (étudiante-stagiaire) va apprendre comment enseigner...

C'est donc dans ce contexte que la stagiaire prend contact avec son enseignante maître de stage. La voici donc, pas toujours très satisfaite de sa formation universitaire et anxieuse de réussir cette socialisation si déterminante. Elle se retrouve au centre d'un débat, et elle est parfois pressée de prendre part; je pense qu'elle est très vulnérable au dérapage. Je ne suis pas certain que les obstacles auxquels le milieu universitaire l'a confronté ne seront pas contournés. Comme je sais, par ailleurs, que les obstacles auxquels la confronte le milieu scolaire sont souvent esquivés par l'université.

---

* On retrouve d'ailleurs un peu de cette lecture à la page 9 du texte de Lafernière lorsqu'elle cite Johnson (1987) qui en traitant du Holmes Report estimait qu'il y avait tout au long de ce rapport une "subtile condescension towards practionners".

L'état de l'arrimage entre les savoirs scolaires et les savoirs universitaires vient distorsionner les communications et les collaborations qui devraient préexister à la formation conjointe de l'étudiante-stagiaire. L'enseignante, elle-même souvent coupée du milieu universitaire et de son évolution récente, est peu à même d'harmoniser sa médiation et de faire des liens. Il en est de même du professeur universitaire, souvent coupé de la réalité scolaire. L'écart est peut-être accentué si l'on fait intervenir des superviseurs extérieurs aux dimensions de la formation strictement universitaire. L'expérience de stage en milieu scolaire ne vient peut-être même qu'accentuer, chez l'étudiante, l'écart entre les savoirs scolaires et les savoirs universitaires. Pourquoi les étudiantes ont-elles souvent des difficultés à se motiver à réintégrer l'université après leur stage?

Comment améliorer la situation? On doit poursuivre un processus à long terme de définition et de rapprochement des savoirs scolaires et des savoirs universitaires afin de réduire autant que possible les problèmes de double socialisation que devra affronter la stagiaire. On doit, pour ce faire, développer des outils conceptuels mais surtout des pratiques qui permettent de recadrer la tension qui existe entre les praticiens et les théoriciens. Si je me réfère encore à la conception de Stenhouse, je dirais que les enseignantes maîtres de stage doivent s'engager dans des processus de recherche qui les aideraient à construire et développer leur pratique de médiation des savoirs professionnels auprès des étudiantes en formation des maîtres. Et je terminerais en suggérant que nos méta-pratiques devraient favoriser cette prise en charge par l'enseignante.

3. L'enseignante maître de stage et la stagiaire

Cette troisième partie est constituée des résultats partiels d'une investigation qui a des objectifs curriculaires et dont le but immédiat est d'investiguer les obstacles auxquels sont confrontées, d'une part les enseignantes qui reçoivent des stagiaires, et, d'autre part, les stagiaires qui s'insèrent en milieu de stage.

Quatre enseignantes sur un total prévu de sept ont déjà été interviewées à partir d'un canevas en trois parties qui reprend les trois

éléments du triangle pédagogique: l'enseignante (comme elle se représente son rôle), la stagiaire (comment l'enseignante se représente-t-elle la stagiaire) et enfin, le contenu (comment l'enseignante se représente-t-elle les savoirs concernés par le stage et qui devraient faire l'objet de sa médiation).

Du côté des étudiantes-stagiaires, chacune d'elles, (elles sont une cinquantaine) a écrit un court texte qui faisait état de la ou des principales difficultés qu'elle avait rencontrées lors de sa première expérience de stage, l'année précédente. En petits groupes de cinq ou six elles ont fait une analyse de contenu à partir de catégories conceptuelles que nous avons ensemble élaborées. Une équipe de rédaction a, récemment, entrepris de rédiger le texte final qui sera validé puis communiqué à ceux et celles que cela peut intéresser.

Voici quelles sont les catégories qui se sont imposées à nous lors de l'étape de la première lecture:

1 - Relation avec l'enseignante maître de stage,
2 - Relation avec les autres membres du personnel de l'école,
3 - Relation avec les élèves: 1) affectif, 2) cognitif,
4 - Relation avec le contenu des programmes scolaires et avec la matière en général,
5 - relation avec l'université.

Les limites du contenu qui va suivre sont donc nombreuses. Ainsi, seules les difficultés ont été répertoriées; les plaisirs ont donc été consciemment esquivés. Malgré cela, il m'apparaissait essentiel d'inclure à ce texte les réflexions issues de ces données préliminaires. Ces réflexions, malgré leur caractère fragmentaire, constituent des hypothèses intéressantes et elles viennent enrichir la description du champ de pratique de l'enseignante maître de stage.

3.1 Le point de vue de l'enseignante

3.1.1 L'enseignante

Recevoir une stagiaire est souvent vécu comme un geste privé. Du temps supplémentaire non rémunéré et non reconnu devra être investi. L'enseignante s'attend donc à "aimer" "sa" stagiaire, à avoir du plaisir avec elle, et à pouvoir lui confier des tâches pédagogiques qui compenseraient pour le temps investi... Ceci laisse parfois peu de place aux étudiantes en difficultés. Des enseignantes ont l'impression qu'elles "donnent une chance" à une étudiante d'avoir une classe de stage, comme elles, autrefois en ont eu une.

Recevoir une stagiaire est une activité isolée: isolée d'avec les autres enseignantes qui en reçoivent aussi, et isolée dans le temps parce que d'une année à l'autre il n'est pas certain que l'activité soit reprise: l'université peut ne pas avoir besoin de ce milieu de stage ou l'enseignante peut estimer que ses tâches professionnelles (enseigner à un groupe d'enfants) sont déjà trop lourdes. Lorsqu'une stagiaire perturbe exagérément l'activité éducative (soit par le biais de l'enseignante ou directement auprès des enfants) l'enseignante a tendance à tolérer la situation et à attendre que le stage finisse plutôt que d'y mettre fin. Il semble qu'il y ait, là aussi, un lien avec l'isolement de la pratique.

Recevoir une stagiaire est une activité impliquante. Certaines enseignantes craignent que leur pratique éducative ne soit jugée, soit par la stagiaire, soit par l'université. Cela est d'autant plus vrai pour les enseignantes qui refusent de recevoir une stagiaire. Les enseignantes rencontrées mentionnent que cette crainte est largement représentée dans le corps enseignant du niveau primaire.

Recevoir une stagiaire est souvent vécu comme un geste d'apprentissage. Des enseignantes mentionnent que la venue d'une stagiaire a un effet positif sur leur enseignement parce que la stagiaire amène de nouvelles idées et de nouvelles activités.

Recevoir une stagiaire est un geste qui dérange l'équilibre de la classe. Des enseignantes craignent que la stagiaire intervienne différemment et qu'elle n'ait pas les mêmes exigences. Des enseignantes craignent aussi que les enfants accusent temporairement un "retard" sur le programme pédagogique à couvrir.

3.1.2 La stagiaire

Une stagiaire est plus considérée comme une collègue que comme un élève en situation d'apprentissage et de formation. Des enseignantes hésitent à intervenir dans l'évaluation formative ou sommative de leur stagiaire.

Les enseignantes ont développé des habiletés à intervenir avec des enfants; elles s'interrogent beaucoup sur ce qu'est une étudiante de 20 ou 25 ans et sur le rapport pédagogique qu'elles peuvent construire. Elles ont peu souvent l'occasion d'être en "formation" avec une jeune adulte.

3.1.3 Le contenu

Il y a parfois ambiguité entre le curriculum (les objectifs terminaux) et les activités du stage. Des enseignantes sont très préoccupées de définir les activités que la stagiaire "aura à faire" dans sa classe. Elles estiment que l'université n'aide pas à clarifier les tâches respectives de chaque stage. D'autres plus expérimentées ne se font plus de problèmes avec les activités du stage. Elle font peu de différence entre les stagiaires de première, deuxième ou troisième année. elles affirment que "sur le terrain" elles adaptent la délégation des responsabilités aux capacités de l'étudiante.

Des enseignantes attribuent des activités spéciales à certains stages: l'observation pour le premier, la participation pour le second, et la prise en charge pour le troisième. Par ailleurs elles ne sont pas souvent à l'aise avec les comportements afférents et se sentent un peu mal à l'aise à déroger avec ce qu'elles croient être des prescriptions universitaires. Certaines hésitent et refusent de quitter leur classe et de laisser une prise

en charge totale. D'autres affirment ne pas aimer être systématiquement observées.

De tout cela on peut penser que les enseignantes aimeraient exercer une plus grande autonomie dans la détermination des activités de stage. Par ailleurs, au-delà des activités traditionnelles (donner une leçon, observer, etc.) il semble y avoir peu de définitions des "autres" participations possibles.

Le contenu du curriculum universitaire semble être flou parce qu'il est difficile de s'entendre sur ce qui sera évalué. Les enseignantes ont aussi de la difficulté à énoncer ce qu'elles apportent aux étudiantes. Cela n'est pas sans lien avec le fait que le savoir enseignant est peu explicité.

3.2 Le point de vue de la stagiaire

Les données préliminaires nous font voir que la stagiaire doit résoudre des problèmes qui ne sont pas toujours ceux auxquels elle sera confrontée dans la pratique professionnelle. Bien sûr, la stagiaire, tout comme l'enseignante, est confrontée à des dilemmes ou des problèmes de gestion de groupe et d'intervention pédagogique. Cependant, la stagiaire doit, en plus, gérer son insertion non seulement avec les enfants mais surtout avec l'enseignante qui la reçoit. Une bonne moitié des stagiaires mentionnent que la relation enseignante-stagiaire a été une source de malaises ou de difficultés.

Ces difficultés sont de trois types. D'abord, la stagiaire peut être confrontée à des pratiques pédagogiques qui ne conviennent pas à ses attentes et à ses croyances. Dans de tels cas, il nous semble qu'elle soit souvent démunie pour gérer ce qui lui apparaît comme un conflit de valeurs: elle est coincée entre le besoin d'être elle-même et la nécessité de respecter la pratique de l'enseignante qui l'accueille. Certaines stagiaires nous disent que l'université, par son discours progressiste, contribue à accroître la visibilité de ce conflit.

Ensuite, la stagiaire se retrouve parachutée dans un milieu social structuré (avec plein de petites habitudes...) où elle est une étrangère. Plusieurs stagiaires (et plusieurs adultes d'ailleurs...) ne sont pas habituées à ce genre de rôle. À l'université et à l'extérieur de l'université, les jeunes adultes que sont les étudiantes se sont créés de petits lieux agréables et permissifs et se sont intégrés à des groupes d'appartenance. Lors du stage, elles doivent transiger dans un univers différent; elles sont socialement en période d'adaptation.

Ces trois types de difficultés préexistent à celles que la stagiaire devra affronter ensuite et qui sont, celles-là, le lot de la profession enseignante. Ceci nous amène à penser qu'en situation de stage, l'étudiante-stagiaire est peut-être confrontée à des difficultés "locales" qui viennent accroître démesurément la nature des tensions qu'elle doit gérer. Pourtant vécu par les étudiantes comme l'expérience ultime de leur formation universitaire, le stage, pour une bonne part des étudiantes-stagiaires, vise peut-être des objectifs curriculaires irréalistes parce qu'ils ne prennent pas en compte ni la spécificité du contexte, ni la multiplicité des contextes.

4. Conclusion

Nous avons examiné quelques éléments du champ de pratique de l'enseignante maître de stage. Nous avons posé que les savoirs enseignants, tout en étant fonctionnels, sont peu explicités et peu reconnus et que cette situation constitue une limite épistémologique au contexte d'apprentissage du stage. Nous avons aussi posé que l'état des tensions entre le milieu scolaire et le milieu universitaire pouvait encourager, chez l'étudiante, le contournement des obstacles; de plus, ces tensions, en multipliant les discours pédagogiques légitimes, accroissent l'état d'ambiguïté des paramètres professionnels. Enfin, certaines réflexions, issues d'un processus d'investigation limité, permettent de poser que l'actuel contexte de pratique de l'enseignante maître de stage est constitué d'un ensemble d'éléments complexes qui interfèrent avec les attentes d'apprentissage et qui vont parfois jusqu'à nuire à ces apprentissages.

L'optimalisation de la présence d'étudiantes en milieu scolaire pourrait reposer sur les éléments théoriques et pratiques suivants:

- la reconnaissance et le développement d'un savoir enseignant par le biais de processus de recherche et d'explicitation de ce savoir par les enseignantes elles-mêmes;
- une médiation enseignante-étudiante qui soit intentionnelle et qui prenne appui sur ce savoir enseignant;
- un cadre professionnel qui encourage les enseignantes à voir dans cette médiation autre chose qu'un geste privé charitable, mais de plus en plus un geste pédagogique professionnel. Un cadre qui favorise le développement systématique, par les enseignantes elles-mêmes, des habiletés nécessaires à cette médiation. Un cadre qui permet la construction de liens durables avec le milieu universitaire;
- un rapprochement du milieu scolaire de la part des professeurs universitaires oeuvrant en formation des maîtres; ce rapprochement pourrait avoir un impact sur l'adaptation des curricula;
- le développement d'outils méthodologiques et conceptuels qui permettent de saisir les données et d'ajouter à nos cadres de références.

Bibliographie

N.B. Cette bibliographie sommaire est orientée surtout vers les travaux britanniques... ce qui explique que quelques incontournables américains aient été contournés...

ABRAHAM, A. (1984). **L'enseignant est une personne**. Paris: E.S.F.

CALDERHEAD, James. (1987). "The Quality of Reflection in Student-Teacher'S Professionnal Learning". **European Journal of Teacher Education**, vol. 10, no 2, pp. 269-278.

COCHRAN-SMITH, Marilyn, LYTLE, Susan L. (1990). "Research on Teaching and Teacher Research: The Issues That Divide". **Educational Researcher**, vol. 19, no 2, pp. 2-11.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS. (1987). **Le secteur de l'éducation dans les universités du Québec: Une analyse de la situation d'ensemble**. Rapport du Comité de l'étude sectorielle en éducation, Gouvernement du Québec.

CORMIER, R.A., LESSARD, C., VALOIS, P. et TOUPIN, L. (1980). "Les enseignantes et enseignants du Québec, une étude socio-pédagogique", volume 6. **La formation et le perfectionnement**. Service de la recherche, MEQ.

DENSCOMBE, Martyn. (1982). "The Hidden Pedagogy and Its Implications for Teacher Training". **British Journal of Sociology of Education**, vol. 3, no 3, pp. 251-265.

DESFORGES, Charles et McNAMARA, David. (1979). "Theory and Practice: Methodological Procedures for the Objectification of Craft Knowledge". **British Journal of Teacher Education**, vol. 4, no 2, pp. 145-152.

ELLIOT, John. (1983). **Paradigms of Educational Research and Theories of Schooling**. Birmingham: Sociology of Education Conference, 20 pages.

ELBAZ, F. (1983). **Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge**. London: Croom Helm.

HUBERMAN, Michael. (1990). **La diffusion des savoirs scientifiques: un survol du domaine**. Conférence donnée au CIRADE, UQAM, Montréal.

KEMMIS, Stephen. (1989). **Some Ambiguities of Stenhouse's Notion of "The Teacher as Researcher": Towards a New Resolution**. Dans le cadre du Lawrence Stenhouse Memorial Lecture. Annual Meeting of B.E.R.A. Newcastle Upon Tyne. Texte reproduit à UEA, Norwich, U.K.

LEIHNARDT, Gaea. "Capturing Craft Knowledge in Teaching". **Educational Researcher**, vol. 19, no 2, pp. 18-25.

McALPINE, Amy et al. (1988). **Student-Teachers Learning from Experienced Teachers**. Scottish Council for Research in Education.

M.E.Q. et M.E.S.S. (1990). **Programme de subvention pour favoriser l'expérimentation de modèles de stages de formation pratique pour les futurs enseignants et enseignantes. Formulaire de présentation d'un projet**. Direction générale des programmes, Direction générale de la formation du personnel scolaire, DGRU, Direction de l'enseignement.

SCHON, Donald. (1983). **The Reflective Practionner: How Professionnals Think in Action**. New-York: Basic Books.

STENHOUSE, L. (1975). **An Introduction to Curriculum Research and Development**. London: Heineman.

WATXLAVICK, P. et al. (1972). **Une logique de la communication**. Éditions du Seuil.

QUELQUES ÉLÉMENTS DU CHAMP DE PRATIQUE DE L'ENSEIGNANTE MAÎTRE DE STAGE ET LEURS IMPACTS SUR LA FORMATION À LA PROFESSION ENSEIGNANTE

Résumé des échanges

Ginette DROUIN

Suite à l'exposé de monsieur Martin, plusieurs réactions ont été soulevées par les participants. Le lecteur retrouvera les commentaires regroupés selon le plan proposé par le conférencier.

Savoir enseignant et savoir sur l'enseignement

Le titre même de l'atelier suggère un questionnement: est-ce que la définition de la profession de l'enseignant se situerait au niveau de la réussite de la médiation de son savoir pratique auprès de l'étudiant? En essayant de transmettre ses connaissances à l'étudiant, l'enseignant développerait-il une réflexion qui le conduirait vers une pratique plus professionnelle?

La définition de la professionnalisation suggérant que la réflexion professionnalise le geste est très universitaire. Si l'université a développé des compétences sur le processus du savoir sur l'enseignement, l'enseignant, plus près de l'action, définirait probablement son statut différemment.

Par ailleurs, on pourrait se demander si la pratique des stages pourrait contribuer également à l'amélioration de la profession universitaire des formateurs en éducation.

D'après le conférencier, le contexte du savoir-enseignant et du savoir sur l'enseignement est peu développé et l'enseignant-maître de stage a de la difficulté à faire une médiation de ce savoir. Pour une participante, il est important de définir ces savoirs et d'en établir les caractéristiques dans le but de déterminer des postulats épistémologiques à cette recherche.

Une enseignante et une directrice d'école mentionnent aux universitaires qu'ils ne sont pas les seuls à connaître le savoir sur l'enseignement même si on leur reconnaît une grande compétence en ce domaine. Les projets d'écoles associées permettent un rapprochement entre les écoles et l'université. Ils favorisent l'arrimage et la remontée des enseignants au répertoire des connaissances. Le partenariat nous fera comprendre qu'il y a un champ de recherche à maintenir en éducation et qu'il y a aussi des savoirs appliqués et applicables qui peuvent se transmettre.

L'état d'arrimage entre les savoirs scolaires et les savoirs universitaires

Dans l'étude proposée, le conférencier fait état des inquiétudes et des angoisses vécues par les étudiantes et les enseignants au cours des stages de formation pratique. Y avait-il des intentions ou une préoccupation sous-jacente d'ordre clinique ou épistémologique lors du questionnement proposé? Il serait intéressant de connaître comment l'étudiant gère ses problèmes, ce qu'il apprend de cette expérience et se demander si c'est la responsabilité de l'université d'aider les étudiants-stagiaires à régler leurs tensions.

Un professeur mentionne qu'il y a une ambiguïté fondamentale dans le traitement des notions. Les étudiants sont des novices qui doivent acquérir une formation significative dans le milieu. Cependant, le monde scolaire a ses lacunes, il n'est pas parfait; on ne veut pas nécessairement développer des copies conformes des enseignants. Comment arriverons-nous à concilier la dimension analytique critique en même temps que celle des apprentissages réalisés à partir des expériences dans le milieu? Un accompagnement en début de pratique ne serait-il pas plus facilitant, plus approprié?

Le conférencier reconnaît que la formule des stages est à repenser mais il ajoute qu'il est important de saisir dans l'action les actes de compétence. Il faut placer les stagiaires auprès des enfants et d'un enseignant, dans l'action, tout en permettant une médiation de la part de l'enseignant. Le stage dans le milieu permet à l'étudiant d'être en situation

de compétence pour examiner une pratique d'enseignement: il y a là un élément de construction de théories éducatives.

En attendant les laboratoires universitaires pour la pratique de l'enseignement, on peut trouver des aménagements possibles dans le milieu. Comme pour toute intervention se rapportant à l'humain, il y a une partie des connaissances qu'il est difficile de transmettre à quelqu'un d'autre. Cependant une activité nouvelle réalisée par l'étudiant-stagiaire peut être analysée après coup par l'enseignant, le superviseur et l'étudiant lui-même. Ces derniers pourront ressortir une multiplicité de perspectives de cette activité.

L'important n'est-ce pas de donner des outils à l'étudiant pour qu'il se regarde vivre avec les enfants et qu'il puisse s'analyser? Doit-on douter de la capacité de réflexion d'un jeune de 20 ans? Quelle place tient l'évaluation formative par rapport à l'évaluation normative? C'est une question de démarche, la situation utilisée peut favoriser l'échange, la réflexion et l'auto-évaluation.

Scénario de la pratique des stages

Une autre réaction des participants concerne le scénario classique de formation: observation - assistance (participation) - prise en charge. Si ce modèle apparaît inadéquat, ne pourrait-on pas suggérer une formule plus interactive? D'autre part, ne serait-il pas prématuré de discuter d'un scénario de remplacement à ce stade-ci de l'expérimentation alors que l'enseignant et l'étudiant commencent à peine à s'approprier la formation?

Le conférencier ajoute à ce sujet qu'il est aléatoire de demander à l'étudiant de n'observer qu'en première année seulement alors que c'est une pratique utile en tout temps. Quant à la prise en charge, la critique du maître-enseignant vient du fait qu'il hésite à laisser ses élèves pour une longue période prétextant aussi qu'il doit être présent en classe pour accomplir son rôle de médiation auprès de l'étudiant-stagiaire.

Pour conclure, monsieur Martin souhaite qu'au cours des prochaines années, les projets d'écoles associées permettent de développer différentes approches pédagogiques qui vont faire ressortir une pratique réflexive. L'étude des protocoles de conversation entre enseignants et stagiaires et entre stagiaires et superviseurs apportera certainement une dimension particulière à la formation des futurs enseignants.

LEÇONS DE LA PRATIQUE DE L'ASCÉTISME DU MONT ATHOS POUR LA FORMATION PRATIQUE EN ÉDUCATION*

Constantin FOTINAS, professeur
Nicole HENRI, chercheure
Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation
Université de Montréal

En guise d'introduction

Ma recherche ethnographique aux monastères du Mont Athos, au nord de la Grèce, voulait étudier la formation ascétique des moines grecs-orthodoxes, dans le but d'en dégager la pédagogie traditionnelle sous-jacente et plus spécifiquement le processus didactique. Ma confiance dans les valeurs traditionnelles des grandes traditions m'a fait étudier, avant le christianisme, le bouddhisme *zen* ainsi que le taoïsme. Mon espoir est d'en dégager les points cardinaux concernant l'être humain, sa vie, son action et son destin, et de contribuer ainsi à la réorientation de l'éducation qui passe d'une crise à une autre. Mon hypothèse de travail est que les grandes vérités doivent être consignées dans les traditions et que le creux de l'éducation contemporaine réside dans l'absence de ces grandes vérités. Mon questionnement était simple: qu'est-ce qu'une pédagogie traditionnelle? Quelles en sont les variables composantes? Quels sont ses fondements, ces liens avec l'environnement socio-culturel? etc., etc. Toutes les bonnes questions qu'un pédagogue d'une certaine expérience peut se poser. Et enfin, quelles sont les "leçons" qu'on peut en tirer et son transfert possible dans la formation des enseignants?

J'étais en train d'analyser les données qualitatives de cette recherche quand mon ami Michel Carbonneau m'invita à participer au Colloque sur la "Formation patique" en me demandant d'animer un atelier portant sur les résultats de cette recherche par rapport à la formation pratique des enseignants.

---

* Cet atelier n'a pas eu lieu.

Le sujet du colloque était de taille et mon expérience d'enseignement en technologie éducationnelle, où la formation pratique et les stages composent une grande partie de nos programmes, m'a permis d'avoir un vécu personnel sur ce sujet et une réflexion de fond avec mes collaborateurs du laboratoire de recherche. Le questionnement sur le sujet du colloque ne peut alors porter que sur la théorie et la pratique, sur leurs définitions respectives et leurs relations dans un programme de formation ou de perfectionnement des enseignants.

L'atelier intitulé "Leçons de la pratique de l'ascétisme du Mont Athos pour la formation pratique en éducation" a été annulé faute de participation. Et je comprends parfaitement la réaction des participants. Imaginez que mon congé d'année sabbatique, pendant lequel je me suis donné à faire cette recherche, a failli m'être refusé par le Conseil de notre Faculté à cause du sujet de cette recherche. On a tellement l'habitude de chercher les solutions à nos problèmes dans le connu (et à ne jamais regarder dans notre intérieur).

Et pourtant, les premiers résultats de cette recherche sont encourageants. D'une part, ils reconfirment d'une autre façon les résultats obtenus des études des deux autres grandes traditions et, d'autre part, ils nous dégagent les éléments essentiels d'une pédagogie traditionnelle occidentale. Parmi ces résultats, le problème de la "pratique" semble être la préoccupation première de la formation des moines et, sur ce point, nous aimerions dire davantage dans ce court texte. De toute évidence, il s'agit d'une réflexion libre sur la formation pratique, telle que constatée sur le terrain par notre observation participante dans le but de contribuer à la réflexion du colloque, plutôt que d'exposer des résultats.

Quelques réflexions sur les premiers résultats de la recherche concernant la formation ascétique au Mont Athos

1. "Ascétisme" est le nom donné à la formation des moines, au Mont Athos, et en général dans la tradition chrétienne-orthodoxe. Le mot grec ΑΣΚΗΤΙΚΗ - ascétique, ou ΑΣΚΗΣΙΣ - ascèse, signifie "exercice", dans le sens d'une formation pratique. L'initiation à la vie monastique

et au monachisme se réalise sur la base d'une éducation pratique continue. Le système pédagogique en question, si on peut le qualifier ainsi, est centré sur un enseignement/apprentissage pratique. Pendant cette formation, le moine est qualifié, dans les textes concernant son ascétisme, de combattant et d'athlète. Dans un processus de lutte continue contre le mal, l'action directe significative est le fondement de son éducation. Le moine est nommé "ascète", ce qui signifie "personne en pratique continue".

2. Le but de cette éducation, la "réalisation divine" du moine est la THEOΣIΣ, la "déification". L'identification du moine avec Dieu se réalise dans un état "d'ivresse divine" provoqué par son "eros divin" et ainsi, il est "initié à la théologie". Étant pratique, cette éducation vise un but final spirituel ultime, la déification, qui passe par des buts intermédiaires comme l'éveil et la vision de Dieu, dont l'ensemble constitue des expériences dites mystiques. Le but final est alors la "théorie".

   Les pères neptiques (NEΣIΣ signifie ÉVEIL), dans l'ensemble de leurs textes, ont précisé et défini "la pratique ascétique" en visant "le progrès spirituel". Ainsi, ils proposent "la vie spirituelle pratique", qui est "active et laborieuse", comme voie pour arriver à "la vie spirituelle théorique". On peut dire alors que le but final est "théorique".

   Les constats précédents nous ont amené à un questionnement sur cette éducation qui, tout en poursuivant des buts et des objectifs finaux spirituels, se base sur une formation pratique continue. Nous avons alors voulu, d'une part, explorer l'étendue réelle et effective de cette formation pratique et d'autre part, dégager la théorie de la connaissance sous-jacente à cette éducation qui propose d'atteindre le "théorique" par la pratique, l'abstrait par le concret, le spirituel par le matériel.

3. Différentes pré-analyses des données du terrain nous ont permis de confirmer l'hypothèse de travail: l'ascétisme est un système pédagogique centré sur la pratique. La variable pédagogique régulatrice de ce

système étant l'action directe significative de l'apprenant. Il est possible de dire qu'il s'agit d'une pédagogie active, dans le sens le plus pur de ce terme. Les interviews effectuées à ce propos nous assurent que telle est l'intention consciente de cette éducation et de ses pratiquants.

4. Le processus didactique de cette éducation s'organise et se formalise selon un ordre hiérarchique. C'est "la voie de l'ascendance de la terre aux cieux", c'est "le climaque" ou l'échelle qui nous conduit à Dieu. Une trentaine de "marches" représentant les différents degrés de cette montée et les "vertus" auxquelles on doit "s'exercer", dévoilent la matière à enseigner, les objectifs à atteindre et les critères pour l'évaluation. Cet ensemble pédagogique s'investit dans une série d'activités méthodologiques qui, organisées dans un ordre croissant, composent le processus didactique.

   Des définitions opérationnelles, des commentaires abondants et des exemples nous aident dans cette démarche didactique. Il s'agit, de toute évidence, d'activités pratiques (obéissance, métanie, prière, mémoire de la mort, deuil, joyeux labeur, jeûne, veille, chasteté, etc.) qui s'offrent comme "batailles" à entreprendre, l'ennemi étant le mal en nous. Les commandements de l'Évangile sont tout simplement mis en pratique dans toutes les activités de la vie monastique. La vie monastique elle-même est une action continue, offrant ainsi l'environnement adéquat pour une pédagogie active.

5. La plus grande partie de ces activités pratiques est "ritualisée" de façon à rendre l'exécution ou l'exercice du moine conforme aux exigences de cette didactique.

   Par la ritualisation, toute une formalisation symbolique est atteinte, et le rituel (de même que la pratique) sert à manipuler le sens profond. Il reste que cette pratique occupe la plus grande partie de l'action éducative et suit, dans la plupart des cas, un protocole préétabli. On peut donc supposer que lesdites pratiques sont considérées très importantes pour la formation des moines.

6. Nous ne pouvons trouver, dans cette pédagogie ou didactique, aucune trace d'un enseignement/apprentissage théorique, tel qu'entendu dans notre éducation scolaire. Et le tableau devient plus clair quand on constate que la lecture des textes sacrés, les commentaires reçus de l'"ancien" (guide et responsable de l'ascèse du jeune moine) ou toute autre forme d'enseignement verbal (contes des anciens) sont considérés comme des activités pratiques ou portant directement sur des pratiques.

   La lecture est une activité de lecture tout simplement. Aucune compétence intellectuelle n'est exigée de cette lecture (compréhension théorique, mémorisation, analyse, etc.). D'ailleurs, on manifeste très peu de confiance envers l'intellect (inférieur) appelé intelligence humaine. Aussi s'agit-il de le "contrôler" par des activités pratiques afin de faire émerger l'intellect (supérieur) divin. Même la célébration de la sainte liturgie est considérée comme un vécu expérientiel (parole de Dieu, vision de Dieu) et une pratique.

   Dans la pratique ascétique, il est clair que la parole est reçue comme "un fruit de la charité" et qu'"elle ne doit pas" être travaillée par la raison!

7. Il n'est pas question de faire croire que cette éducation profonde se limite à des "pratiques". Loin de là. "Les oeuvres, les travaux, le labeur, sans la foi sont idôlatrie". C'est la foi qui dégage le sens profond de chaque pratique, en dévoile les significations et façonne toute la symbolique. Mais il est dit aussi que "la foi sans les oeuvres et les travaux est illusion". La "déification" du monde - but ultime de l'ascétisme - est aussi vue comme "une déification pratique". On doit distinguer "la déification pratique" du moine ascète de la "déification théorique" enseignée par la "théologie".

8. L'"ancien", guide de la formation du disciple, moine expérimenté qui a acquis par l'ascèse le don du discernement, semble responsable du jeune moine. On dit qu'il "veille sur les pratiques ascétiques". "Ce sont les pratiques qui purifient l'homme de ses passions".

La relation maître-disciple semble être l'axe du système pédagogique et de l'éducation ascétique. L'ancien est qualifié de "père spirituel". Il est "l'éducation, l'école et le maître" pour le jeune ascète. Le disciple est au "service" du maître. Il partage la même vie monastique. Dans un cadre des pratiques quotidiennes, il détermine les pratiques du jeune, il supervise et il commente. Son rôle essentiel, en tant que maître, n'est pas situé au niveau des discours mais sur son exemple de vie d'ascète. "Il n'est pas tant le discours qui enflamme que la vue des réalités, et la vue des réalités ne peut être dévoilée que par l'exemple de l'ancien et la pratique du disciple". L'ancien est un modèle vivant que le jeune "imite".

Il est clair que l'ancien enseigne avec sa propre ascèse, avec sa pratique (conforme aux écritures) et ainsi, il incite à la pratique. La relation maître-élève devient elle-même une relation des pratiques. Commentaires et communications verbaux visent à éclaircir la pratique.

9. L'enseignement/apprentissage réalisé entre maître-disciple est personnalisé. Il s'adapte à l'histoire personnelle du jeune ascète et est constamment réorienté par l'expérience et le discernement de l'ancien. Alors la pratique est personnalisée.

   Malgré une forte codification et une formalisation du processus didactique et des activités pratiques, l'enseignement/apprentissage reste libre et adapté à la personne du jeune ascète. Le "climanus" ou l'échelle de cette didactique reste toujours en vue comme système référentiel, guide général pour la pratique personnalisée, grille d'analyse et d'évaluation. Mais l'administration des pratiques sur le terrain, hors de la pratique commune quotidienne, demeure la responsabilité du maître et est tout à fait personnalisée.

10. Quelle est la relation entre la pratique et la théorie, entre l'ascèse et la déification, le but de l'ascétisme étant toujours un but purement spirituel?

Cette relation peut nous dévoiler la théorie de la connaissance sous-jacente à cette éducation. Nous allons esquisser cette relation avec quelques-uns de ses postulats, sans aucune prétention de systématisation.

La pratique ascétique vise, de toute évidence, la "théorie" comme état de la réalisation ultime, ou la déification comme état spirituel. Bien que la pratique nous conduise à cet état de grâce, pourtant il n'y a aucune relation de cause à effet entre les deux. L'ascèse rigoureuse et sévère peut nous conduire à la grâce et pourtant la qualité et la quantité de la première ne peut pas nous garantir la deuxième.

"L'éducation de Dieu est un mystère". L'apparition de la grâce poursuit la volonté de Dieu. Il s'agit d'un "don" de Dieu. Aucune logique humaine, aucun rationnel ne peut appréhender le phénomène. Il reste un mystère qui ne peut être "vécu" que par l'expérience mystique.

De plus, on conseille aux jeunes ascètes de ne pas viser la grâce et la déification comme résultat immédiat de leur pratique ascétique, mais de les considérer comme un objectif à atteindre afin qu'elles ne deviennent un obstacle majeur à leur évolution.

D'après les témoignages des anciens, confirmés par les écrits des saints pères, la grâce comme don de Dieu peut apparaître après une pratique ascétique d'une durée assez longue et assez variée. On a des exemples qui ont pris 15 ans et d'autres, 20 ou 30 ans. Et dans plusieurs cas, elle peut même ne jamais apparaître malgré toute une vie de pratique ascétique. Cette séparation entre la pratique (la didactique) et le but de l'apprentissage (la déification) est bien identifiée dans la théologie mystique chrétienne. Cette différence d'ordre, de niveau et de nature entre les deux états, est désignée par l'existence d'un état intermédiaire nommé "la ténèbre de l'inconnaissance". Cet état intermédiaire dépasse tout entendement humain. De plus, son apparition est "abrupte", sans signes précurseurs. Le message est clair: il y a aucune relation logique causale entre la

pratique ascétique et l'apparition de la grâce, entre la pratique et la "théoria". Ces relations sont d'ordre du "mystère".

Quelques "leçons" à tirer de cette éducation traditionnelle pour la formation pratique en éducation

Nous voulons rappeler que cette recherche se limite à la formation ascétique telle qu'elle est pratiquée au Mont Athos. Il s'agit d'un petit état souverain reconnu par la Grèce (depuis 1926) comme gouvernement autonome. Une tradition monastique millénaire y est pratiquée aujourd'hui dans une vingtaine de grands monastères et plusieurs différentes fondations monastiques (skites - kellia - kalyves - etc.). La tradition ascétique du Mont Athos est considérée dans le monde de l'orthodoxie comme parmi les plus sévères et les plus représentatives de la grande tradition chrétienne.

Les postulats découlant des quelques réflexions exposées plus haut peuvent se résumer aux points suivants:

1. Les compétences ou les habiletés que cette éducation traditionnelle vise à développer deviennent les moyens méthodologiques permettant de les atteindre. Le postulat est clair: on apprend quelque chose en le faisant puisque la chose qu'on fait est celle qu'on apprend à faire. Ainsi, on apprend à jeûner en jeûnant, on apprend l'obéissance en obéissant, etc. En d'autres termes, chaque objectif d'apprentissage est en même temps sa propre didactique.

2. Tous les objectifs de cette éducation traditionnelle se définissent comme un savoir-faire qui peut être cognitif, affectif, psychomoteur, psychosocial. Il s'agit d'une opération pratique, comportementale, perceptible. C'est précisément cette pratique-objectif qui devient pratique-didactique. Le postulat précédent se complète: on apprend une pratique en la pratiquant. La même opération est à la fois objectif et didactique.

3. Dans cette éducation traditionnelle, l'enseignement et l'apprentissage ne sont que des pratiques. Le maître enseigne par sa pratique et le disciple apprend par sa propre pratique. Dans cette pédagogie, centrée sur la pratique, toutes les variables du système pédagogique sont définies en termes de pratiques (objectif, didactique, matière à enseigner, évaluation, enseignement, apprentissage, environnement, etc.).

4. Si les objectifs d'apprentissage de cette éducation traditionnelle sont des pratiques, les buts finaux visés sont cependant d'ordre "théorique", dans le sens du spirituel (éveil, contemplation, déification). Ces buts sont également définis de façon opérationnelle en tant qu'"états d'être", mais nous n'avons aucun "pouvoir" sur cette "théorie". Nous ne pouvons atteindre la "théorie" par la pratique. Les ascètes atteignent la théorie par le don de la grâce pendant que leur pédagogie est pratique. (La théorie peut être atteinte par la théorie dans le cas des théologiens).

   Le postulat est clair: il ne peut y avoir de relation de cause à effet entre un objectif d'apprentissage et sa méthodologie didactique que si les deux sont du même niveau et de même nature (pratique-pratique ou théorique-théorique). Si le niveau et la nature sont différents (pratique-théorie), aucune relation de cause à effet (dans le sens de la physique newtonienne) ne peut être appréhendée. Le transfert de l'un à l'autre (de la pratique à la théorie ou de la théorie à la pratique) qui, de toute façon, est indispensable, se réalise dans des conditions presque inconnues de l'homme. Ce changement qualitatif est alors incontrôlable.

5. Le système pédagogique de cette éducation traditionnelle ainsi que sa scolastique spécifique est classifié et ordonné dans une taxonomie fonctionnelle (climaque, échelle, processus initiatique, etc.), véritable système de référence pour tout pratiquant. Toutefois, la pratique sur le terrain de la formation est strictement personnalisée, d'où une administration en "désordre" par rapport à la taxonomie. La pédagogie, alors, est ouverte. Le postulat est clair: l'apprentissage ne peut se

réaliser que si les structures cognitives sont respectées en tant que construits personnels de l'apprenant.

6. Dans cette éducation traditionnelle, centrée sur la pratique, la théorie (dans le sens de la théorie de nos écoles), reste importante et existe sous plusieurs formes (les discussions avec l'ancien restant la plus importante avec les textes sacrés des pères neptiques), bien que ses fonctions soient très précises: expliciter, éclaircir, guider la pratique qui est la base. On peut alors parler d'une pratique réflexive. D'ailleurs, la déification atteinte par ces ascètes est qualifiée de "déification pratique". Le message est clair: la réflexion théorique est soumise à la pratique afin de la rendre plus fonctionnelle et efficace. Elle n'existe pas en soi.

7. Une esquisse de la théorie de la connaissance, sous-jacente à cette éducation traditionnelle, commence à se clarifier à ce stade des premières analyses des données qualitatives du terrain. On peut la résumer ainsi:

   Cette éducation traditionnelle détient une vision globale, holistique et ordonnée de son objet. Cette vision devient sa propre théorie et la garde comme système de référence. Par contre, son action pédagogique constitue une intervention locale, particulière et situationnelle (donc désordonnée) qui prend la forme d'une pratique. L'intégration de ces pratiques, ainsi que leur transcendance pour dégager une théorie (inductive) et atteindre le héros visé par cette éducation, est une émergence qui surgit dans des conditions très peu connues. Et pourtant elle reste le seul but de cette éducation.

En guise d'épilogue

Suite à ces quelques "leçons" tirées de la pratique ascétique du Mont Athos, le questionnement sur la formation pratique de nos enseignants peut se limiter aux points suivants:

1. Quelle partie occupe la "théorie" dans nos programmes de formation des enseignants?

2. Quelle partie occupe la "pratique" dans ces mêmes programmes?
3. Quelle est la relation entre la théorie et la pratique? Laquelle est soumise à l'autre?
4. Quelles sont les relations maître-étudiant?
5. Quelle est la théorie de la connaissance sous-jacente à nos programmes?

Etc., etc.

Pour nous tous qui avons une certaine expérience dans le domaine de la formation et du perfectionnement, les réponses sont plus qu'évidentes.

Mais... quelle peut être la relation entre l'ascétisme du Mont Athos et la formation des enseignants dans nos universités? Quelle est la pertinence de cette analogie? Ce sont sûrement les questions qui émergent en nous en ce moment. Nos réactions ne peuvent être que rationnelles.

La réponse est simple. La spiritualité comme l'éducation semblent être les plus "anciens métiers" du monde. L'histoire de l'homme n'est ni l'histoire de ses sciences, ni celle de ses technologies. Elle est plutôt l'histoire de son éducation. Ainsi, seule une éducation traditionnelle peut nous "conseiller".

Références

Nous proposons quelques références en français qui permettront aux intéressé(e)s de poursuivre leur questionnement sur le sujet.

BRIANTCHANINOV, I. (1978). **Introduction à la tradition ascétique de l'Église d'Orient**. France: Éditions Présence.

FOTINAS, C. (1990). **Le Tao de l'Éducation**. Montréal: Éditions Libre expression.

GOUILLARD, J. (1979). **Petite Philocalie de la prière du coeur**. Paris: Éditions du Seuil.

RAHULA, W. (1966). **Récits d'un pèlerin russe**. Paris: Collection Points, Série Sagesse.

VLACHOS, H. (1988). **Entretiens avec un ermite de la sainte montagne sur la prière du coeur**. Paris: Éditions du Seuil.

ENSEIGNER DES ATTITUDES EN FORMATION DES ENSEIGNANTS ET DES ENSEIGNANTES

Dominique MORISSETTE, professeur
Université du Québec à Trois-Rivières

Définition du problème

Dans un petit ouvrage d'une centaine de pages publié en 1969, Mager fait ressortir à l'évidence une des facettes importantes du problème des apprentissages affectifs en classe. D'abord, il rappelle que la plupart des enseignants et des enseignantes se retrouvent, un jour ou l'autre, dans la situation où certains de leurs étudiantes ou de leurs étudiants, selon l'expression consacrée, manquent de motivation.

Une réaction fréquente en de telles situations consiste à associer la non-participation, l'indifférence, l'absence de travail continu, la négligence dans les travaux, etc., aux caractéristiques personnelles des étudiants et des étudiantes et de croire, par exemple, qu'ils sont fautifs, qu'ils sont les seuls responsables de leurs comportements négatifs, de leur manque de motivation. Ce qui pourrait d'ailleurs s'avérer exact dans certains cas. Il arrive en effet que des élèves détestent la matière à la suite d'expériences décevantes vécues antérieurement. Cependant, il est important de retenir que la motivation d'un élève dépend à la fois des caractéristiques de la personnalité ET des caractéristiques de l'environnement d'apprentissage. Autrement dit, les problèmes de motivation de l'élève en classe pourraient résulter de ses besoins, de ses préférences, de ses expériences antérieures et de l'attrait que suscite son environnement d'apprentissage, particulièrement le contenu du cours, l'enseignant ou l'enseignante et les conditions dans lesquelles le tout se réalise. Bref, le phénomène du manque de motivation en classe peut s'exprimer ainsi: si des étudiantes et des étudiants adoptent une attitude inappropriée aux exigences de l'apprentissage scolaire, le problème ne se situe probablement pas uniquement du côté de l'élève, mais plutôt dans la relation entre ce qu'est l'élève et ce qui se passe en classe.

Toujours selon Mager (1969), il est souvent avantageux d'aborder les problèmes de motivation de l'élève en répondant aux deux questions suivantes:

- Qu'est-ce qui, dans le cours ou dans la matière enseignée, n'est pas apprécié par l'élève et qu'est-ce qui pourrait être fait sur le plan affectif pour corriger ou améliorer la situation?
- Quelle planification de l'enseignement permettrait le mieux d'améliorer les attitudes à l'égard du cours et de la matière?

Le problème de la motivation étant posé, Mager examine trois voies de solution:

1. Il y a d'abord les attitudes à l'égard de ce qui se vit en classe et notamment à l'égard de la personne qui donne le cours, au moment même où le cours a lieu: attitudes appelées formatives parce que, si elles sont modifiées avant que le cours ne soit terminé, elles peuvent contribuer à une amélioration à court terme de l'apprentissage.
2. Il y a ensuite les attitudes à l'égard des conséquences du cours: attitudes sommatives parce qu'elles constituent une partie importante du résultat global du processus d'apprentissage.
3. Il y a enfin les attitudes relatives à la matière enseignée, au domaine des tâches abordé, au contenu proprement dit du cours.

Une chose est certaine, une fois admis que le problème de motivation de plusieurs étudiants et étudiantes prend au moins partiellement sa source dans leur vécu scolaire ici et maintenant, il devient plus facile d'envisager des solutions.

Pour sa part, Lee (1985) aborde le problème des apprentissages affectifs de façon beaucoup plus exhaustive en analysant d'abord les multiples contenus d'apprentissage qui se retrouvent dans la plupart des interventions en éducation:

- les produits
- les processus
- le cognitif
- l'affectif
- le verbal
- le non verbal
- le conscient
- le non conscient
- le style de vie (la philosophie de la vie).

Les enseignants et les enseignantes peuvent donc envisager le contenu de l'apprentissage en s'inspirant de chaque dimension. Cette optique du contenu fait ressortir la variété, la diversité et l'étendue des expériences éducatives des étudiants et des étudiantes. Le contenu, c'est CE que les enseignants et les enseignantes enseignent et CE que les étudiants et les étudiantes apprennent: il s'agit d'une réalité multidimensionnelle où plusieurs types de résultats d'apprentissage sont produits simultanément. Or il arrive fréquemment que les contenus énumérés dans la colonne de droite (processus, apprentissage affectif, non verbal et non conscient, et style de vie) sont sous-représentés dans les interventions pédagogiques (Lee, 1985). Pourtant ce ne sont pas les moyens qui manquent, comme le démontrent plusieurs ouvrages, dont celui de Lee dans le cas particulier de l'animation pastorale.

Au départ, le problème de l'apprentissage affectif en situation scolaire en est un de choix ou de décision; par la suite, il devient un problème de moyens. En contexte de formation des formateurs, il semble évident que les futurs enseignants et enseignantes devront un jour ou l'autre développer et appliquer des stratégies systématiques d'intervention orientées vers l'apprentissage de contenus affectifs qui, pour le moment sont présentés dans les finalités ou dans les buts d'à peu près tous les programmes des ordres primaire, secondaire, collégial et universitaire, mais qui ne sont que très rarement opérationnalisés: un jour ou l'autre, il faudra savoir quoi faire avec des attentes qui parlent, par exemple, d'autonomie, de pouvoir de communication, de sentiment d'appartenance, de créativité, de rigueur intellectuelle, etc. (programme de français au primaire). Et il faudra que les responsables de la formation des enseignants et des enseignantes préparent ceux-ci et celles-ci à ces exigences. Mais alors se posera de façon cruciale la question suivante:

COMMENT PEUT-ON INTERVENIR SUR LES CARACTÉRISTIQUES AFFECTIVES DES ÉTUDIANTS ET DES ÉTUDIANTES EN SITUATION D'ENSEIGNEMENT?

Voies de solution

En vue de répondre à cette question, nous délimitons d'abord le contenu en nous restreignant à un seul des neuf types de contenu présentés plus haut, l'affectif, et même à un seul aspect de l'affectif, celui qui nous semble le mieux approprié au contexte scolaire, les attitudes. En rapport avec les attitudes, nous décrivons quelques-unes des voies d'action qui ont été explorées par Gagné (1985), par Martin et Briggs (1986) et par Morissette et Gingras (1989).

Gagné (1985)

Selon Gagné (1985), les attitudes sont des dispositions internes qui influencent les actions et les conduites personnelles. Elles sont le résultat de l'apprentissage. Elles ne déterminent pas le comportement, les conduites, mais les rendent plus probables, de telle sorte que la personne a tendance à se comporter conformément à ses attitudes.

La plupart des attitudes sont acquises fortuitement plutôt qu'à la suite d'un apprentissage planifié car les conditions qui en favorisent l'acquisition ou le changement imprègnent l'environnement de chaque personne. Ainsi l'enfant acquiert, même très jeune, des attitudes à l'égard de ses parents, de ses frères, de ses soeurs, des personnes et des objets animés ou inanimés qui l'entourent. Il acquiert également des attitudes telles que la franchise, la ténacité, la coopération, la prudence, la tolérance, etc. Certaines de ces attitudes demeurent très stables au cours des années, d'autres évoluent plus ou moins rapidement sous l'effet des nouvelles conditions.

Conformément à sa mission éducative, l'école fait acquérir ou renforce certaines attitudes considérées comme souhaitables. La plupart des programmes se réfèrent directement à des contenus affectifs tels que

- le respect des autres et la courtoisie,
- l'acceptation de ses responsabilités et des conséquences de ses actes,
- le goût pour l'étude des disciplines scolaires,

- l'attitude positive à l'égard des élèves de sa classe, du professeur, des objets de l'environnement scolaire,
- l'enthousiasme dans son travail,
- la diligence dans la réalisation des travaux scolaires,
- le respect des règles de sécurité ou des lois,
- etc

Même si les attitudes varient selon les valeurs de chaque milieu, on en retrouve des traces dans la plupart des programmes d'enseignement; elles marquent plus ou moins profondément les pratiques de la plupart des éducateurs et des éducatrices, fût-ce à leur insu parfois.

Examiner la notion d'attitude, c'est notamment en considérer les trois composantes. En effet, la disposition interne qu'est l'attitude comporte un volet cognitif (où prime le désir de cohérence dans les idées relatives à l'objet d'attitude), un volet affectif (où prime la recherche d'émotions agréables dans les interactions avec l'objet d'attitude ou dans les idées ou images qui s'y rapportent) et un volet comportemental (où prime la tendance à réaliser des actions conformes aux idées et aux émotions).

Selon qu'on accorde la priorité à une de ces trois composantes, on se retrouve dans l'une ou l'autre des nombreuses théories qui décrivent chacune à sa façon comment s'acquièrent ou comment se changent les attitudes:

a) c'est en travaillant sur les idées, sur leur consistance ou leur congruence ou leur équilibre, qu'on apprend ou qu'on change les attitudes;
b) c'est en travaillant sur les émotions, sur les réponses affectives aux stimuli, qu'on apprend ou qu'on change les attitudes;
c) c'est en travaillant sur l'autoperception de son vécu ou sur un transfert, dans ses comportements, de ses prédispositions internes, que se fait l'apprentissage des attitudes. On note cependant qu'il y a souvent une grande différence entre l'attitude et les actions observées. Deux raisons, entre autres, expliquent ces divergences: d'une part, les actions d'une personne sont souvent influencées par les caractéristiques situationnelles perçues par la personne elle-même; d'autre

part, il y a souvent une grande divergence entre ce qui est mesuré (par exemple, l'opinion de la personne sur les comportements des autres) et les actions personnelles associées à telle attitude.

Il est possible de développer une mesure valide des attitudes qui se centre sur le volet comportemental, sur les actions individuelles relatives aux personnes, aux événements et aux objets matériels. Conformément à cette façon de concevoir les choses, il y a autant de dimensions dans une attitude qu'il y a de catégories d'actions se rapportant à un même objet d'attitude. Ainsi, l'analyse de l'attitude à l'égard de l'école donne autant de dimensions qu'il y a de catégories d'actions individuelles possibles à l'égard de l'école:

- se déplacer pour aller ou revenir de l'école,
- s'associer avec d'autres élèves,
- interagir avec l'enseignant ou l'enseignante,
- faire ses devoirs scolaires,
- etc.

(Gagné, 1985).

Un instrument de mesure qui porterait sur ces divers aspects mesurerait effectivement non pas une seule, mais tout un ensemble d'attitudes à l'égard de l'école. Et l'attitude, en termes opérationnels, c'est le comportement de la personne en regard d'un objet d'attitude ou c'est le degré d'engagement exprimé à l'égard d'un comportement ou d'une catégorie d'actions se rapportant à cet objet d'attitude; enseigner une attitude, c'est amener à choisir telle catégorie d'actions en regard de tel objet.

(Remarques: Le concept d'attitude est évidemment bien différent des concepts de valeur, de jugement moral, de croyance, d'émotion et de comportement).

Quant aux conditions qui favorisent l'apprentissage des attitudes, elles sont d'abord internes. Il faut que les apprenants aient les habiletés intellectuelles suffisantes pour comprendre les concepts qui servent à définir l'objet d'attitude et à exprimer les liens entre eux-mêmes et la source d'influence (le modèle, par exemple). Cette source doit être connue

et valorisée, sans quoi il faudrait en établir la crédibilité. Il faut également que les apprenants maîtrisent les concepts de cause et d'effet qui permettent de comprendre les liens qui unissent les attitudes à leurs manifestations, les comportements. Il faut enfin qu'ils disposent des informations relatives aux objets d'attitudes, aux sources d'influence, aux situations et aux actions possibles (avantages, inconvénients, conditions, ...) d'autant plus que le changement des attitudes passe souvent par la communication d'informations ou de croyances. Bref, les concepts et les informations ne changent pas automatiquement les attitudes; ils sont cependant des conditions préalables au changement.

Les moyens à la disposition des enseignants et des enseignantes pour changer les attitudes sont le conditionnement classique, le renforcement externe, l'autorenforcement, l'imitation et la communication persuasive (Gagné, 1985: 230-238). Pour que ces moyens soient plus efficaces, les conditions externes suivantes méritent l'attention. Les stratégies de renforcement produisent de meilleurs effets si les actions sont posées en situation de jeu de rôle ou si des discussions de groupe font ressortir les opinions des autres; les récompenses sont d'autant plus efficaces qu'elles sont dosées selon l'évolution des personnes, passant des récompenses matérielles aux récompenses intangibles (félicitations, attention, ...) et enfin aux récompenses personnelles ou autorenforcements. De même est-ce préférable que les étudiants et les étudiantes aient le plus de latitude possible dans le choix de leurs actions de telle sorte qu'ils soient responsables de leurs décisions, de leurs succès. Les stratégies d'imitation et de communication nécessitent, comme conditions externes, que la crédibilité et l'expertise du modèle ou de la source des informations soient mises en évidence, de même que ces actions à l'égard de l'objet d'attitude, celui-ci étant lui aussi bien explicité. Enfin il est important que soient connues les conséquences positives qui découlent des actions posées à l'égard de l'objet d'attitude.

Même si la plupart des idées sur les apprentissages affectifs remontent à 1965, moment où la première édition a été publiée, l'ouvrage de Gagné (1985) constitue une base très valable pour planifier et réaliser des interventions pédagogiques sur les attitudes. Trois points nous semblent

cependant devoir être améliorés: il y a d'abord la définition du concept d'attitude qui se centre trop sur les comportements et les moyens de mesure et d'évaluation qui sont pratiquement passés sous silence. À cela s'ajoute le fait que l'opérationnalisation de cet apprentissage de contenus affectifs n'est que très partielle: la réalisation d'une véritable intervention en classe sur un contenu affectif demeure une action décrite trop partiellement.

Martin et Briggs (1986)

Tout en faisant partie de la même école de pensée que l'ouvrage de Gagné, celui de Martin et Briggs (1986) présente une tentative très intéressante d'intégration des apprentissages cognitifs et affectifs dans des stratégies pédagogiques dont la planification se fait en adoptant une technique particulière, soit celle que les auteurs appellent le ruban de formation (audit trail). La fonction principale de cette technique est d'assurer une correspondance aussi continue que possible entre les besoins des personnes, les finalités et les objectifs généraux et spécifiques des programmes conçus en vue de satisfaire ces besoins, de même que les interventions mises en place pour atteindre les objectifs et le matériel pédagogique inventé pour faciliter le succès des interventions. Tous ces niveaux de planification sont intégrés, de même que les contenus cognitifs et affectifs, en concevant et en opérationnalisant en un même temps à la fois les objectifs à long, moyen et court termes, à partir de chaque besoin précisé de façon immédiate et les modalités concrètes de réalisation. En pratique, ce sont les composantes suivantes du processus d'enseignement qui doivent être définies et réalisées:

1. l'estimation des besoins et la définition de chacun d'eux en termes d'objectifs à long, moyen et court termes tant sous le plan affectif que cognitif ou psychomoteur. Grâce à ce ruban de formation (audit trail), on disposerait alors des habiletés données que des personnes données devraient acquérir dans des situations données;
2. la mise en séquence des objectifs grâce particulièrement aux diverses taxonomies des objectifs pédagogiques;
3. la mise en séquence des interventions grâce au ruban de formation déjà disposé de façon séquentiel sous le plan des apprentissages;

4. la planificaiton des interventions grâce à la technologie déjà développée par Gagné (1985), soit les aspects suivants:
    a) les objectifs de cours,
    b) les événements d'enseignement,
    c) les conditions internes d'apprentissage,
    d) les conditions externes d'apprentissage,
    e) le matériel, les activités et les média d'apprentissage
    f) l'évaluation.

L'ouvrage de Martin et Briggs revêt une importance d'autant plus grande qu'il couvre tous les aspects de la planification des apprentissages affectifs et cognitifs. Il représente un pas capital dans la recherche d'interventions intégrées en formation. Un point faible demeure cependant: la mesure et l'évaluation tant des processus que des produits.

Morissette et Gingras, 1989

L'ouvrage de Morissette et Gingras (1989) énumère d'abord quelques postulats qui servent de fondement à un exposé qui se centre à peu près exclusivement sur le COMMENT FAIRE plutôt que sur le POURQUOI FAIRE. Voici d'abord trois de ces postulats:

1 - Le développement affectif du jeune concerne l'éveil, la progression et le contrôle de ses émotions. Celles-ci sont ressenties par l'organisme et elles sont en lien direct avec ce que plusieurs évoquent lorsqu'ils parlent de l'expression des sentiments personnels. Ces émotions ou ces sentiments sont suscités tant par des personnes, que par des objets, par des idées ou par des structures sociales.
2 - Le développement affectif implique par ailleurs une intervention primordiale des ressources et des habiletés cognitives de la personne. Celles-ci sont même le point central de tout l'apprentissage basé sur l'observation de l'environnement. C'est dire jusqu'à quel point les deux volets cognitif et affectif de la personnalité sont indissociables au moment de l'action, même si, pour des fins d'analyse, on les sépare.
3 - Le développement affectif de l'enfant se fera si celui-ci vit des émotions ou des sentiments appropriés, s'il apprend à les décrire, à les interpréter, à les nommer et s'il apprend à se comporter de façon

consciente et autonome conformément aux attitudes et aux valeurs qu'il a décidé d'intérioriser. Autrement dit, l'enfant est le principal architecte de sa personnalité.

L'ouvrage se développe en trois parties principales. Il y a d'abord les trois premiers chapitres qui cernent le domaine spécifique visé par l'éducation de l'affectivité en milieu scolaire. On y définit les principaux termes ou concepts utilisés et on y classifie les éléments concernés. On arrive ainsi graduellement au champ des attitudes dont les programmes scolaires indiquent l'apprentissage en termes de contenu à acquérir. Contenu qui est dégagé d'autres attitudes, celles qui concernent les situations d'apprentissage, par exemple, ou celles qui se rapportent aux situations de la vie future sociale, religieuse ou familiale.

La deuxième partie de l'ouvrage, les chapitres 4 à 7, s'intéresse plus spécifiquement aux moyens d'enseignement des attitudes. Partant de deux exemples simples, le quatrième chapitre montre comment appliquer des techniques d'enseignement adaptées aux situations où le contenu affectif d'acquisition d'une attitude revêt une relative importance. Les chapitres cinq, six et sept reprennent la même préoccupation, mais en précisant sur les plans théorique et pratique. C'est ainsi qu'on apprend comment planifier des interventions explicitement axées sur l'enseignement d'une attitude en classe. Le modèle ressemble à celui de Martin et Briggs, sauf qu'il se limite au domaine affectif et qu'il applique le double processus de déduction-induction pour en arriver à expliciter les diverses catégories d'objectifs à long, moyen et court termes. Les deux guides pratiques et surtout les multiples grilles d'évaluation du processus de planification sont des moyens que les formateurs et les formatrices apprécieront sans doute. Les moyens d'intervention en classe sont abordés. Ils ressemblent à ceux de Gagné (1985); quelques-uns s'y ajoutent: l'imposition, les conditionnements classique et instrumental, l'information, l'apprentissage vicariant, la modélisation et l'expérience personnelle. De plus, sous le plan de la pratique, six règles d'action s'ajoutent à ces moyens:

- prendre appui sur les attitudes déjà acquises;
- ancrer sa pédagogie dans les besoins des élèves;

- varier les stimuli en vue de maintenir l'attention;
- faire vivre des émotions positives;
- faire prendre conscience de la compétence acquise et
- récompenser pour les résultats positifs obtenus.

Il y a enfin une partie de l'ouvrage, les chapitres 8 et 9, qui aborde explicitement le problème de l'évaluation des apprentissages affectifs. Dans un premier temps, il est question de l'évaluation formative pour laquelle des instruments plus simples et plus versatiles sont suggérés. Par la suite, l'évaluation sommative est définie et des moyens de mesure et d'évaluation plus sophistiqués sont décrits tant pour l'appréciation des apprentissages affectifs que pour leur certification en situation scolaire régulière.

Bref, ce troisième ouvrage complète certains volets négligés par les autres ouvrages et montre jusqu'à quel point la recherche a réussi à domestiquer, jusqu'à un certain point, les conditions d'enseignement de contenus qui se rapportent au domaine affectif. Il reste cependant à multiplier les moyens d'intervention et surtout à valider ces moyens dans des situations concrètes d'enseignement ou de formation. Les professeurs des ordres universitaire et collégial, particulièrement à cause des conditions généralement plus favorables dans lesquelles ils travaillent, devront probablement tracer la voie à ces améliorations et à ces généralisations.

Conclusion

Je crois que les enseignants et les enseignantes de notre milieu ont fait de grands efforts pour comprendre les conditions d'apprentissage et pour améliorer la pédagogie relative aux contenus scolaires des domaines cognitif et psychomoteur. Il reste cependant de graves problèmes de motivation à régler (Combien d'étudiants et d'étudiantes abandonnent leurs études collégiales ou universitaires? Combien mettent trop de temps à franchir les étapes? Combien considèrent comme une corvée ce qui devrait être une activité au moins intéressante? ...). Il reste également à couvrir tous ces contenus affectifs de programmes qui sont présentement

négligés: l'apprentissage des habitudes de prudence dans tous les métiers, des attitudes d'autonomie dans de multiples situations sociales ou professionnelles, des comportements sociaux nécessaires pour accepter les autres ou tout simplement pour vivre en société, ... Les prochaines années verront sans doute les enseignants et les enseignantes se préoccuper davantage de cet aspect de l'éducation et leur compréhension de ces phénomènes s'accroître en même temps que leurs pratiques s'adapter à une formation axée non plus sur un seul, mais sur les trois domaines intégrés de l'apprentissage:

le domaine cognitif,
le domaine psychomoteur et
LE DOMAINE AFFECTIF.

Références

GAGNÉ, Robert M. (1985). **The Conditions of Learning and Theory of Instruction**. 4e édition, Holt, Rinehard et Winston, 361 pages.

LEE, J. Michael (1985). **The Content of Religious Instruction**. Birmingham, Alabama: Religious Education Press, 814 pages.

MAGER, Robert F. (1978). **Pour éveiller le désir d'apprendre**. Paris: Bordas, 108 pages.

MARTIN, Barbara L. et BRIGGS, Leslie J. (1986). **The Affective and Cognitive Domains: Integration for Instruction and Research**. Englewood Cliffs: Educational Technology Publ., 494 pages.

MORISSETTE, Dominique et GINGRAS, Maurice (1989). **Enseigner des attitudes? Planifier, intervenir, évaluer**. Québec: Les presses de l'Université Laval; Bruxelles: DeBoeck Université, 192 pages.

ENSEIGNER DES ATTITUDES EN FORMATION DES ENSEIGNANTS ET DES ENSEIGNANTES

Résumé des échanges

par

Brigitte DE SOUZA

Suite à la présentation de son exposé, D. Morissette propose aux participants de l'atelier de se situer par rapport à leurs fonctions (enseignement, supervision, ...) et par rapport à leurs attentes. L'ensemble des participants exprime l'intérêt qu'ils portent à la prise en compte des attitudes dans la formation pratique. Leurs attentes tournent autour des points suivants:

- interrogations sur le sens des pratiques en rapport aux attitudes;
- la question du "comment" enseigner les attitudes, "comment" les évaluer;
- l'association des attitudes et des aptitudes;
- l'attitude scientifique.

Les échanges tournent autour de trois points principaux:

- l'évaluation des attitudes dans la sélection des futurs enseignants;
- l'écart entre la théorie et la pratique;
- les conditions difficiles d'enseignement.

Plusieurs professeurs d'université posent le problème de l'évaluation des attitudes, qu'ils jugent fondamentales, lors de la sélection des futurs enseignants. Ils mettent en avant la réalité actuelle du contingentement pour proposer que, dans ces conditions particulières, les comités de sélection puissent avoir un "droit de regard" sur tout ce qui touche aux valeurs, à l'affectif, à l'équilibre nerveux et la capacité globale des personnes à devenir de futurs enseignants, tant cette dimension leur apparaît fondamentale dans le choix de la carrière d'enseignant. Une réponse classique est souvent donnée par rapport à ces attentes: ça ne s'évalue pas. Mais plusieurs participants s'accordent à dire qu'il existe certainement des moyens d'évaluer les attitudes. D. Morissette va d'ailleurs dans ce sens en expliquant qu'il existe des instruments d'évaluation

des attitudes, par exemple la pratique des entrevues individuelles de sélection comme moyen de "juger" de la capacité à devenir enseignant.

Il semblerait effectivement que les commissions scolaires qui emploient ces futurs enseignants sont davantage sensibles aux attitudes qu'ils adopteront sur le terrain scolaire qu'à leurs résultats académiques en cadre de formation. Au-delà de leur connaissance des programmes et de leurs habiletés à enseigner, les futurs enseignants ont surtout à faire face à une réalité de terrain à laquelle ils ont à s'adapter: capacité de travailler en équipe nécessitant des qualités relationnelles de communication, rapport affectif aux enfants, ... Un enseignant fait d'ailleurs remarquer que, lors de sa formation, il a pu constater que les enseignants qui avaient le plus de facilité à trouver un emploi étaient ceux qui se questionnaient sur leurs propres attitudes.

La formation en trois ans pose donc directement le problème de l'évaluation des attitudes. Le problème de l'encadrement et du suivi dans la formation fait face à une constatation: comment permettre au futur enseignant de développer des attitudes si l'on ne connaît pas au départ ses attitudes de "base"?

Le deuxième point de l'échange porte sur l'écart existant entre la théorie et la pratique. Les trois types de savoirs - savoir, savoir-faire, savoir-être - semblent reconnus par un ensemble d'enseignants et de formateurs. Actuellement, beaucoup de personnes oeuvrant dans le domaine de l'éducation s'accordent à attribuer de l'importance aux attitudes. Mais il existe tellement peu de cours dans lesquels on peut travailler cette dimension que cela en reste trop souvent au niveau des idées et de l'intention. De plus, il ne suffit pas de dire: "Oui, c'est important les attitudes" si, en tant que formateur, on n'adopte pas un comportement en cohérence avec le contenu proposé.

Là encore, le problème de l'évaluation est posé. On se rend compte que le savoir que l'on peut le moins évaluer reste le savoir-être. Les personnes qui encadrent les stagiaires se retrouvent démunis face à l'enseignement des attitudes: comment gérer l'encadrement, comment

intervenir? Une participante attire l'attention sur le fait que les superviseurs de stages pourraient s'appuyer sur leur propre démarche pour transmettre aux étudiants l'importance à donner aux attitudes, ce qu'elle nomme: adapter une attitude réflective.

Il se dégage de la part des participants en présence, dont beaucoup interviennent en formation pratique des enseignants, un désir de travailler avec leurs stagiaires sur les attitudes bien qu'un manque évident de moyens soit mis en avant.

Enfin, l'accent est mis sur les conditions défavorables dans lesquelles travaillent les jeunes enseignants: enseignement d'une matière qu'ils n'ont pas nécessairement choisie, complexité de la gestion de la classe, ... Plusieurs participants se demandent comment, dans ces conditions, il est possible d'avoir une attitude positive face aux enfants. On assiste souvent à une gestion du stress de l'enseignant plutôt qu'à celle d'un climat affectif positif.

D. Morissette clôt la séance en revenant sur l'importance d'expliquer le "pourquoi" et le "comment" d'une telle démarche auprès des étudiants. Selon lui, il ne faut pas s'attendre à ce qu'une "génération spontanée" surgisse autour des attitudes, c'est-à-dire que, spontanément, parce qu'on commence à se rendre compte que les attitudes sont importantes lorsqu'on enseigne, celles-ci soient opérationnalisées dans la pratique, et notamment dans la formation. Dans un premier temps de prise de conscience, il propose au moins d'éviter que de grosses erreurs soient commises dans le domaine affectif tout en continuant à être sensible à nos propres attitudes.

UNE PRATIQUE DE FORMATION À LA SUPERVISION

Marcienne LÉVESQUE, professeure
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Université de Montréal

Cet atelier a eu pour objectif de présenter comment s'effectue au 2e cycle la formation des conseillers et conseillères du laboratoire de microenseignement. Le texte qui suit est un résumé des étapes de l'atelier. D'abord, un bref aperçu de l'évolution du microenseignement pose la problématique de la formation pratique en formation initiale et ensuite la démarche de formation à la supervision est décrite dans la perspective de l'animation des équipes du laboratoire.

1. Une pratique en évolution

Depuis la mise en place du microenseignement en 1976, la formule a évolué sous diverses influences théoriques et en fonction des objectifs des professeurs qui en ont été responsables. J'ai essayé de brosser un tableau de cette évolution dans un texte qui identifie ce que j'ai appelé «les trois générations de pratiques en microenseignement» (Lévesque, 1989). La première fut marquée par le behaviorisme classique de la formule de Stanford, la deuxième a profité d'influence composite marquée par l'humanisme de Carl Rogers, les théories de la communication et les travaux sur l'analyse de l'enseignement et la troisième, en cours, tout en profitant des acquis des pratiques précédentes explore des formules influencées par les théories cognitives.

Depuis les environs de 1985, si la formule a évolué, elle reste toujours soumise aux contraintes du programme dans lequel elle s'insère: le Certificat en enseignement secondaire et collégial. La séquence cours/stage/cours/stage/cours a ses limites et en situant le laboratoire au début de cette séquence, ses objectifs sont obligatoirement ceux d'une initiation à la communication pédagogique et d'une préparation au premier stage en milieu scolaire. Nous projetons offrir, à la suite de la modification du

programme, un laboratoire optionnel axé sur des besoins spécifiques identifiés pendant le laboratoire de base et le stage d'observations.

Au cours des cinq dernières années, soit depuis que j'assume la responsabilité académique et administrative du laboratoire, ma vision de la problématique de la formation initiale s'est élargie et plusieurs questions se sont posées auxquelles je devais tenter de répondre avant de prendre des décisions concernant les orientations théoriques et les contenus pédagogiques. En collaboration avec Thérèse Des Lierres, Colette Gervais et Émilienne Boisvert ou avec des étudiants de 2e cycle tels Jean Portuguais, Marcel Bissonnette et Danielle Lavallée pour en nommer que quelques-uns, nous cherchions à

1) cerner l'efficacité des modèles utilisés en microenseignement sur le développement professionnel des étudiants-maîtres;
2) mesurer la capacité de nos étudiants à observer la classe;
3) approfondir la question reliée au transfert du questionnement de haut niveau cognitif;
4) observer la capacité d'intégration des apprentissages;
5) observer le transfert dans les classes de stage et tout récemment
6) comprendre les conceptions de l'enseignement chez les futurs enseignants.

La pratique actuelle a considérablement évoluée grâce à l'apport de ressources consenties par le Département de psychopédagogie et d'andragogie de qui relève le laboratoire. Un syllabus revu indique la réorganisation des contenus, la précision des objectifs et surtout l'adaptation de l'évaluation au nouveau système littéral mis en place à l'Université. La durée des micro-leçons a été portée à dix minutes, une pratique sur deux s'exerce avec des élèves du secondaire (et l'autre avec les pairs) et, faisant en sorte que toutes les leçons soient construites sur des sujets différents, la reprise traditionnelle perd de l'importance au profit d'un travail plus formel sur le transfert des habiletés. L'enseignement n'est plus abordé sous l'angle des habiletés coupées mais du point de vue intégrateur des fonctions dans la lignée des travaux de Postic (1977) et de Wagner (1988).

2. La formation à la supervision

Comment s'assurer dans une équipe de formation qui regroupe plus d'une vingtaine de conseillers que les objectifs de formation que nous visons soient adoptés par tous et que surtout, l'esprit dans lequel nous voulons former les futurs enseignants soit compris par tous. C'est un des grands défis de cette aventure. Chaque conseiller a son style d'animation, sa formation antérieure et plus encore sa propre histoire d'enseignant, ses croyances, ses valeurs, sa conception ou sa théorie de l'enseignement.

Sans vouloir mouler tous les participants de l'équipe, il est essentiel de réduire au minimum les contradictions entre les buts poursuivis par les formateurs et l'action professionnelle du conseiller. Il est indispensable, pour nous, que cette action professionnelle enrichisse la formation, l'ancre dans le réel, lui donne une perspective qui favorise l'émergence d'une identité professionnelle fondée sur la confiance en soi, sur le respect de la personne et surtout sur l'engagement du futur enseignant à l'égard de l'élève dont il aura la responsabilité.

Pour assurer une cohérence de l'équipe, une formation a été jugée indispensable pour les conseillers et conseillères qui travaillent avec nous. Depuis trois ans, j'assume le cours PPA 6650 qui se nomme «Laboratoire avancé de microenseignement» et que j'ai résolument orienté vers la supervision dans une perspective de professionnalisation du rôle de conseiller ou conseillère.

Le laboratoire constitue un éveil à la problématique de la formation pratique des maîtres. Il s'attache au plan théorique à cerner des concepts fondamentaux comme l'observation, le feedback et la supervision. L'expérience professionnelle des participants est explorée, de même que leurs conceptions et leurs croyances concernant leur rôle dans la classe, leur rapport aux élèves, à l'apprentissage et à la (ou les) discipline(s) qu'ils enseignent.

Il m'apparaît primordial, qu'au-delà du savoir théorique, le futur conseiller du microenseignement prenne conscience du rôle de régulation du

processus d'apprentissage de manière à respecter la démarche progressive de chaque stagiaire en l'aidant à cerner ses forces et ses faiblesses et à s'engager face à son développement professionnel.

2.1 Les objectifs

Dans ce laboratoire, une alternance des exposés théoriques et des ateliers de simulation permet l'atteinte des objectifs généraux qui visent au plan cognitif:

a) un entraînement à la pratique du feedback en contexte de supervision pédagogique,
b) une compréhension approfondie du microenseignement et celle du rôle du conseiller pour, éventuellement, rendre apte à remplir ce rôle,
c) une acquisition de connaissances sur la formation pratique des enseignants par des exposés, lectures, groupes de discussion,
d) une synthèse des acquis du laboratoire dans la production de son cahier de superviseur en microenseignement;

et au plan affectif:

e) le développement d'un intérêt général pour la formation des maîtres,
f) la manifestation d'une attitude positive et d'une rigueur de la pensée, dans la collaboration et la participation au travail d'équipe essentiel à l'activité d'un laboratoire,
g) la démonstration d'attitudes marquant la souplesse, l'ouverture d'esprit, l'écoute et le désir d'aider le supervisé.

2.2 Le contenu: Un savoir théorique à acquérir ou à consolider et un savoir pratique à développer

Le contenu théorique s'articule d'abord à une bonne connaissance du microenseignement. À l'aide d'exposés, de lectures et de discussion, les composantes sont cernées et les résultats de la recherche en formation des maîtres sont abordés de manière critique à l'aide de simulations, jeux de rôle et de laboratoire. Plusieurs auteurs fournissent des ouvrages fort bien documentés et une riche bibliographie est à la disposition des étudiants. La lecture des ouvrages de base (Allet et Britten, 1983; Wagner, 1988;

McGarvey et Swallow, 1988) est partagée dans le groupe et les résumés sont consignés au cahier du superviseur qui constitue le témoin de la démarche d'apprentissage tout au long du laboratoire.

L'apport théorique sur le microenseignement est enrichi, dans une première partie du laboratoire par l'approfondissement des concepts d'observation et de feedback. Encore là, les participants s'approprient ces concepts à l'aide de textes et les résultats de la recherche qui portent essentiellement sur l'observation de la classe (Doyle, 1986; Good et Brophy, 1987; Postic et De Ketele, 1988) et de la relation maître-élèves sont examinés et discutés.

L'on n'aborde la supervision (les définitions, les modèles et les styles) qu'en deuxième partie du laboratoire lorsque l'on se détache de la technique du microenseignement et que la caméra se déplace du rôle de l'étudiant-maître vers celui du conseiller. Les écrits sur la supervision sont légion. Un choix s'impose pour ne retenir que les plus récents qui sont souvent construits sur les plus anciens. D'ailleurs, l'apport des chercheurs dans ce domaine au cours des dix dernières années a été, à mon avis, d'articuler les concepts et de préciser le vocabulaire. Le langage métaphorique a souvent été utilisé pour schématiser les différentes actions à poser et les attitudes à développer à chaque étape du processus qui s'en est trouvé clarifié. Les auteurs qui soutiennent ma démarche de formation sont par exemples: Acheson et Gall avec leur livre "The Clinical Supervision"; Glickman et Bey avec leur article «Supervision» dans le récent "Handbook of Research on Teacher Education". Ce texte présente une revue des écrits sur la supervision des stagiaires en formation initiale ou des enseignants en exercice. Plusieurs autres ouvrages sont à la disposition de mes étudiants. Je pense aux écrits de Cogan (qui a écrit sur la supervision clinique en 1973) et à ceux de Blumberg (1980), de Glickman et Gordon (1987) et à une banque d'environ 200 titres que je garde à jour pour les besoins du laboratoire (disponibles sur microfiches à la médiathèque) afin d'enrichir le choix de lectures contributoires à la synthèse théorique intégrée au cahier de bord.

Évidemment, l'objectif d'entraînement que je poursuis dans la formation des conseillers exige beaucoup de temps en laboratoire, ce qui limite l'approfondissement théorique. C'est la raison pour laquelle, ceux qui désirent se donner une formation théorique plus solide s'inscrivent à un ou deux séminaires en formation des maîtres, dirigés sous format tutoral et qui abordent souvent la supervision comme thème à approfondir. S'il arrive que ces étudiants gradués deviennent en même temps superviseurs de stagiaires au premier cycle, alors, l'interaction entre leur action et leur réflexion est plus immédiate et le processus d'apprentissage plus articulé.

3. Une formation pratique

Si la formule du laboratoire a été adoptée pour ce cours, c'est que plus de moitié du temps est consacré au développement des habiletés. La formation pratique du superviseur s'effectue en deux temps: maîtriser la technique du microenseignement et s'entraîner à la supervision.

3.1 Maîtriser la technique du microenseignement

J'estime que les futurs conseillers et conseillères doivent vivre une expérience du microenseignement pour se donner, sur place, un matériel à traiter afin d'approfondir leur compréhension des habiletés ou des actes pédagogiques que les stagiaires, eux, s'entraînent à développer. La perspective est cependant fort différente du premier cycle. Le superviseur novice constate la distance entre son intention et son action d'enseignant professionnel; il prend conscience qu'une dynamique se crée entre le développement professionnel et le développement personnel et que pour se remettre en question, il faut une bonne dose d'humilité et de confiance en soi.

Ce premier laboratoire permet l'observation au moyen de grilles critériées. À ce stade, toute l'équipe (entre 6 et 8) observe chacun des membres jouant le rôle de stagiaire et lui donne une rétroaction sur sa leçon (10 minutes) qu'il doit reprendre et raffiner.

Mon objectif est alors d'attirer l'attention sur l'effet qu'a produit le feedback sur le nouvel agir. Chacun analyse ses performances dans son rôle de stagiaire et, lors d'un séminaire, essaie d'exprimer quelle rétroaction a été aidante, laquelle l'a rendu confus. Cet exercice est basé sur l'analyse vidéoscopique, au moyen d'une recherche des «incidents critiques». Je demande d'illustrer deux incidents et d'en faire verbalement une analyse au groupe. L'on recueille ainsi autant de rétroactions jugées aidantes que de rétroactions jugées non aidantes.

Le résultat de cette analyse mène à l'identification des caractéristiques d'un feedback jugé efficace. Ces caractéristiques, mises à jour sont comparées à celles que nous fournit la littérature scientifique. Cette comparaison entraîne, dans le groupe, une reformulation des principales règles d'un feedback efficace dans le contexte du microenseignement.

3.2 S'entraîner à la supervision

Le deuxième laboratoire donne, à chacun, l'occasion de s'observer et d'analyser sa performance comme apprenti-superviseur. Cette fois, la pratique porte sur l'exercice d'une fonction pédagogique parmi celles retenues au premier cycle (par exemple: l'information, la gestion de la classe, l'éveil).

Les participants sont alors pairés de sorte que les rôles ne soient pas inversés. Ainsi celui qui joue le rôle de superviseur pour un stagiaire sera le stagiaire d'un autre superviseur. Certains conflits personnels probables sont ainsi évités. De mon côté, après le premier laboratoire une connaissance suffisante des forces et faiblesses de chacun m'est précieuse dans la prise de décision concernant les pairages.

Ce deuxième laboratoire exploite le contenu de l'approche fonctionnelle. Les trois fonctions sont partagées dans chaque équipe de manière à ce qu'elles soient toutes pratiquées ou observées par chacun des membres. À la suite de chaque pratique, le «superviseur» est enregistré en train de donner du feedback et d'approfondir l'analyse de la micro-leçon avec «son stagiaire». Deux unités d'enregistrement sont alors nécessaires

pour que chacun des deux participants puisse analyser l'information recueillie, pour l'un en tant que «receveur» de feedback et pour l'autre en tant que «donneur» de feedback.

Pendant ce temps, les autres membres de l'équipe observent les deux participants dans leur rôle respectif, à l'aide d'une grille. Les «stagiaires» et «superviseurs» recueillent cette rétroaction écrite pour enrichir la cueillette de données nécessaires à l'exercice visant à tracer son profil en tant que superviseur lequel définit, en quelque sorte, son style de supervision.

Nous revenons ensuite en grand groupe pour une synthèse qui exploitera ce matériel, en discutant des difficultés de la supervision et ses caractéristiques en formation initiale.

À la fin du cours, un exercice est soumis à une évaluation sommative. Il consiste à donner une rétroaction, par écrit, à un authentique stagiaire qui a donné une micro-leçon de 10 minutes lors du plus récent laboratoire de premier cycle.

Ce laboratoire se termine par une rencontre individuelle qui vise l'appréciation des apprentissages reliés aux objectifs d'ordre affectif.

Conclusion

Les étudiants et étudiantes qui ont suivi ce laboratoire l'évaluent très positivement. Ils estiment y recevoir une bonne initiation à la problématique de la formation pratique des enseignants, qu'ils peuvent ensuite approfondir en devenant superviseurs d'une équipe de micro-enseignement ou en centrant une partie de leurs travaux dirigés à la M.Ed. sur des aspects plus théoriques.

Pour ma part, j'ai constaté que les nouveaux superviseurs qui encadrent une équipe de microenseignement sont plus habiles s'ils ont suivi le laboratoire de 2e cycle. Ils ont davantage confiance en eux et n'hésitent pas à demander le support des responsables. Ils sont, en général, plus

rigoureux dans l'application des critères d'évaluation de la performance et encadrent plus efficacement leur équipe.

Ce laboratoire n'est pas limité aux futurs conseillers et conseillères de microenseignement. Des superviseurs de stages et des maîtres-hôtes y trouvent également leur intérêt. De même, dans un avenir rapproché, les enseignants experts, associés à la formation pratique dans les écoles, pourront y recourir. En bref, si le laboratoire de formation à la supervision contribue à la professionnalisation de cette fonction, il devra cependant être associé à d'autres activités de formation à la M.Ed. pour améliorer la qualité de l'encadrement et du support pédagogique assumés par les superviseurs. En d'autres mots, il ne suffit plus d'avoir une expérience de l'enseignement pour se transformer en superviseur, une formation s'impose.

Références

ACHESON, A.K. et GALL, M.D. (1980). **Techniques in the Clinical Supervision of Teachers**. New York: Longman Inc.

ALTET, M. et BRITTEN, J.D. (1983). **Microenseignement et formation des enseignants**. Paris: P.U.F.

BLUMBERG, A. (1980). **Supervisors and Teachers: A Private Cold War**. (2e édition), Berkeley, CA: McCutchan.

COGAN, M.L. (1973). **Clinical Supervision**. Boston: Houghton Mifflin Co.

DOYLE, W. (1986). "Classroom Organisation and Management". Dans M.C. Wittrock (éd.), **Handbook of Research and Teaching**, (3e édition), New York: MacMillan Publishing Co., pp. 392-342.

GLICKMAN, C.D. et BEY, T.M. (1990). "Supervision". Dans W.R. Houston (éd.), **Handbook of Research and Teaching**, (3e édition), New York: MacMillan Publishing Co., pp. 549-566.

GLICKMAN, C.D. et GORDON, S.P. (1987). "Clarifying Developmental Supervision". **Educational Researcher**, vol. 44, no 8, pp. 64-68.

GOOD, T.L. et BROPHY, J.E. (1987). **Looking in Classroom**. (4e édition), New York: Harper and Row Publishers.

LÉVESQUE, M. (1989). "Vingt ans de microenseignement à l'Université de Montréal". **Repères**, no 11, Montréal: Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

MCGARVEY, B. et SWALLOW, D. (1988). **Micro-Teaching in Teacher Education and Training**. London: Croom Helm.

POSTIC, M. (1977). **Observation et formation des enseignants**. Paris: P.U.F.

POSTIC, M. et DE KETELE, J.M. (1988). **Observer les situations éducatives**. Paris: P.U.F.

WAGNER, M.-C. (1988). **Pratique du microenseignement**. Bruxelles: De Boeck-Wesmail.

UNE PRATIQUE DE FORMATION À LA SUPERVISION

Résumé des échanges

par
Thérèse MORIN-CHASSAGNE

À la suite de l'atelier "Une pratique de formation à la supervision" les interventions des participants se résument à deux critiques essentiellement opposées. Les interventions de quelques professeurs soulignent les bienfaits de la technique du microenseignement. D'autre part, des interventions d'enseignants font ressortir l'influence négative, voire même désastreuse que pourrait avoir cette technique sur les futurs enseignants en pédagogie artistique ou en langues étrangères, entre autres disciplines.

Bilan positif du microenseignement sur la formation à l'enseignement

Un professeur souligne l'apport important que cette technique procure au niveau de la capacité de recevoir une critique. L'animatrice précise que, dès le début du microenseignement, les recherches démontrent la longueur d'avance que les étudiants qui ont suivi et vécu cette technique ont, par rapport aux autres, lorsqu'ils arrivent dans une classe.

Cependant, comme le souligne un professeur responsable de la formation pratique, c'est toute une conception de l'enseignement qui est véhiculée par cette technique. Par conséquent, on doit l'ajuster continuellement au fil des années. Dans cette optique, le travail avec les enseignants est très important. Il y a un travail intéressant à faire avec les théoriciens professeurs d'université, les superviseurs, et aussi, les enseignants qui accueillent les stagiaires.

Effets négatifs de la technique sur l'enseignement de certaines disciplines

L'enseignement des arts est centré sur les divergences, la diversité, l'image de l'individu. Par contre, le microenseignement est centré sur la convergence, sur l'image collective. Selon un professeur, les

objectifs terminaux de ces deux disciplines sont diamétralement opposés. Par conséquent, cette approche est souvent désastreuse pour les étudiants en arts qui se retrouvent par la suite dans les classes. Plusieurs lettres d'étudiants témoignent non seulement de beaucoup de problèmes mais, pire encore, de démissions. Parce que ces étudiants arrivent en classe tout prêts, très compétents, ils savent gérer, ils comprennent l'importance de la communication, mais les enfants ne sont pas là. Pour les jeunes artistes qui veulent devenir bons enseignants, cette technique semble nuisible.

Cinq cent enseignants provinciaux en arts ont discuté de ce problème de l'enseignement des arts lors d'un colloque à Québec. Ils constatent qu'ils sont les parents pauvres de l'enseignement. L'enseignement de l'art sert encore de modèle mais, par contre, il n'y a pas de place dans la maquette-horaire scolaire pour les arts. C'est aux professeurs d'université de prendre le leadership, mais ils n'arrivent pas à le prendre.

Un autre professeur souligne la présence d'un deuxième parent pauvre: l'enseignement des langues étrangères. L'animatrice admet le manque de ressources pour la formation en langues étrangères. Cette année, par exemple, il y a seulement une étudiante en espagnol, et seulement une étudiante en allemand. L'université ne peut pas investir énormément de ressources pour former une ou deux personnes.

En conclusion, l'animatrice admet qu'il y a une réflexion à faire au niveau de la formation des maîtres en arts. Elle reconnaît que le microenseignement ne pourra peut-être pas solutionner ce problème-là mais il peut cependant sûrement y contribuer.

LA TECHNIQUE DES INCIDENTS CRITIQUES: UN INSTRUMENT DIAGNOSTIQUE ET UN SUPPORT À LA RÉFLEXION CRITIQUE

Louise DUPUY-WALKER, professeure
Université du Québec à Montréal

Résumé

La technique des incidents critiques a été appliquée à la formation des enseignants au secondaire et, dans ce contexte elle a servi à deux fonctions principales: un instrument diagnostique et un support à la réflexion critique. Le présent atelier montrera les instruments utilisés pour recueillir les données, les grilles de classifications des incidents. On y présentera des échantillons magnétoscopiques d'incidents particulièrement représentatifs des difficultés d'étudiants stagiaires, de même que des productions écrites démontrant le processus réflexif qui peut s'engager par l'intermédiaire de cette technique.

La première insertion professionnelle d'un étudiant en formation de maître suscite beaucoup d'angoisse. Le fossé entre la connaissance théorique et la pratique est profond. Nous avons voulu, par la technique des incidents critiques, nous donner un instrument qui nous permettrait de mieux saisir le cheminement professionnel de nos étudiants et de fournir une aide sur mesure aux difficultés encourues au cours d'un premier stage en milieu scolaire. La technique de l'incident critique a été largement utilisée à l'entraînement des psychothérapeutes; elle nous a semblé pouvoir fournir le matériel de support sur lequel s'engagerait par la suite un processus de "réflexion sur l'action".

L'approche développée dans le projet de formation de maîtres du secondaire à l'UQAM s'inscrit dans la foulée des travaux de Dewey (1938) et de la perspective développementaliste de Piaget. Nous présupposons que l'expérience qui est suivie et accompagnée par l'analyse réflexive va permettre le développement de l'individu. Les difficultés qui sont exposées mettent en évidence des «déséquilibres» engendrés par le «choc de la réalité» scolaire; ces dernières sont considérées non pas comme des échecs

mais plutôt comme des sources de croissance et de créativité à condition d'être désamorcées par la discussion et les échanges avec des personnes servant de soutien.

Dans le présent projet, nous accompagnerons d'abord un groupe d'étudiants engagés à temps plein dans la poursuite d'un certificat en Éducation. Nous reprendrons ensuite la recherche avec des étudiants poursuivant des études au primaire et en adaptation scolaire. Toutefois à ce chapitre, nous ne possédons que des résultats préliminaires, l'étude étant en cours.

Bref historique au sujet de la technique des incidents critiques

Il faut remonter dans l'histoire à Francis Galton (1822-1911), un des premiers psychologues à utiliser les tests standardisés pour évaluer la personnalité et le potentiel des individus, pour retrouver l'origine de la technique. Cette dernière a toutefois été mise en place par John Flanagan.

En 1941, dans le cadre des programmes psychologiques instaurés par l'armée américaine, Flanagan (1954) a dû trouver des explications qui justifiaient plus de 1 000 échecs aux tests de pilotage d'avions. En 1944, il cherche à retrouver les comportements efficaces et inefficaces en regard de l'apprentissage à «voler». Il en arriva à des «exigences critiques» de combat. Il en vint à formuler toute une série de recommandations au sujet des changements à apporter à l'aménagement de la cabine des avions de même qu'aux consignes à donner lors de l'entraînement.

En poursuivant son expérience, il en arriva à recueillir de plus en plus d'«incidents critiques» qui justifièrent des changements majeurs dans les programmes de formation des pilotes. En 1949, cette façon de procéder fut appliquée à l'industrie (GM) et à la formation des dentistes à l'Université de Pittsburg (qui avait engagé Flanagan comme professeur). La technique se répandit dans les secteurs les plus diversifiés: l'étude de la motivation, les aptitudes du leadership, la formation des psychologues, des psychiatres, des infirmières et enfin des enseignants.

La technique des incidents critiques en formation des maîtres

Notre source d'inspiration dans l'application de la technique de l'incident critique nous est parvenue d'une professeure de l'Université de Colombie-Britanique (Canada), Billie Housego qui avait utilisé la technique pour vérifier l'impact de diverses formules de stage sur l'apprentissage de ses étudiants.

La méthode est en fait souvent utilisée par des formateurs de maîtres sans qu'ils réalisent le courant théorique qui appuie leur démarche. Plusieurs lui donneront un autre nom: on parlera d'imprévus ou d'événements problématiques afin d'enlever au terme "critique" sa tonalité catastrophique ou tout au moins dramatique qui opère une distorsion par rapport à la signification de la nature de l'événement recherché.

Fonctions de la technique des incidents critiques dans la présente recherche

Les recherches qui utilisent la méthode des incidents critiques font repérer les événements "critiques" plutôt par des juges externes: observateurs, superviseurs, professeurs universitaires. Dans la présente recherche, c'est l'étudiant-maître lui-même qui identifie ce qui représente pour lui un incident critique; il choisit ensuite un événement sur lequel s'oriente sa réflexion.

La collecte des incidents critiques éprouvés par les étudiants stagiaires en formation des maîtres répond à quatre fonctions principales: une fonction diagnostique des problèmes vécus par les étudiants, une fonction de témoin à la maturation professionnelle des stagiaires, une fonction d'appui à la réflexion sur l'action, une fonction de recherche liée à l'action.

Une fonction diagnostique

En premier lieu, l'analyse des incidents revêt une **fonction diagnostique** des problèmes encourus par les étudiants. Comme l'avance Veenman (1984), c'est par la connaissance des problèmes qui sont vécus par

les enseignants débutants que nous serons en mesure de mieux adapter et refaire les programmes de formation initiale et de perfectionnement des maîtres (p. 143). Le cumul des situations problématiques permet à l'équipe de professeurs universitaires de prendre conscience des difficultés des étudiants et de chercher subséquemment à y remédier adéquatement à l'intérieur des cours théoriques. Il en est de même des maîtres de stages qui pourront à la suite des échanges entourant l'analyse des incidents critiques, soit rectifier leurs approches avec l'étudiant, soit mettre à profit l'héritage de leur expérience afin d'inspirer la mise en place de solutions plus appropriées aux problèmes rencontrés.

Un témoin quant à l'évolution professionnelle

La collecte et la classification des incidents critiques relevés par les stagiaires en cours de formation sert de **témoin quant à leur évolution professionnelle**. En effet, les recherches fort bien documentées de Fuller (1975), de Katz (1972) et d'Huberman font état de l'existence d'étapes de développement continu. À chacune de ces étapes, correspondent des difficultés particulières qui peuvent perturber le déroulement harmonieux de l'évolution de cette carrière au point, dans certains cas, de la compromettre sérieusement. Le nouvel enseignant d'abord préoccupé par des besoins purs et simples de survie dans ce milieu, n'en viendra progressivement à chercher à améliorer son enseignement et à répondre aux besoins des élèves lorsqu'il aura dominé ses premières angoisses.

Un étudiant-stagiaire est, à cet effet, particulièrement vulnérable lors de ses premières insertions dans le milieu scolaire. Il est logique de croire qu'un support adéquat à ses appréhensions et à ses problèmes pourrait lui permettre d'accélérer les phases de sa maturation professionnelle. Au contraire, l'absence d'aide appropriée pour traverser ces périodes difficiles, pourrait amener le professionnel en émergence à continuer d'adopter en classe des modes de réactions primaires répondant à son instinct de survie où règnent perpétuellement les hasards de l'intuition et les états d'anxiété et de défense.

Un soutien à la réflexion sur l'action

Le matériel fourni par les incidents critiques constitue, tant pour l'équipe universitaire et les maîtres de stage et les étudiants, des données exceptionnelles servant d'assise à une réflexion sur l'action en intégrant la théorie à la pratique et vice versa.

Comme en témoignent Housego et Boldt (1986) la technique des incidents critiques présente

> «... une occasion de lier théorie et pratique et idéalement une occasion pour le stagiaire d'apprendre à critiquer sa propre performance en classe d'après les meilleures règles du métier disponibles et d'après les connaissances tirées de la recherche».

Une telle analyse des composantes de son intervention ne peut avoir lieu qu'en marge de l'action même. À l'usage, le mécanisme de pensée métacognitive parvient à accompagner l'action et à faciliter le choix d'une solution qui ne serait pas uniquement tributaire des expériences d'enseignement vécues antérieurement ou des connaissances non articulées, accumulées au cours de sa formation théorique. La réflexion critique entraîne le changement. Elle permet d'envisager la réalité autrement. Elle fournit l'occasion de jeter un oeil critique sur les solutions habituellement adoptées dans des situations de crise. Elle encourage le partage d'expérience avec des enseignants.

La recherche à partir des incidents critiques

La classification des incidents critiques selon les méthodes employées par nos collègues canadiens nous a fourni l'occasion de comparer nos données avec ces derniers. Elle nous a toutefois incité à parfaire la méthode de classification qu'ils ont utilisée. Dans un premier temps, nous ferons part des résultats de notre recherche avec l'instrument disponible.

Modalités d'utilisation de la technique des incidents critiques

Dans le cadre de la présente expérience, nous considérons comme pouvant constituer un "incident dit critique" ou à tout le moins problématique:

> "tout événement qui suscite une angoisse ou une décision immédiate, difficile à prendre à cause des dimensions conflictuelles de ce dernier. La scène peut ne durer que quelques secondes mais elle doit faire, par la suite, l'objet d'une description la plus précise possible et servir à l'analyse réflexive de ce qui a pu arriver. Cette analyse permet alors d'envisager d'autres moyens de percevoir et de répondre à des événements de même nature".

Des situations problématiques (incidents critiques) peuvent arriver tout aussi bien dans le corridor que dans le cadre de la classe. Les réunions de parents, les réunions d'enseignants, les contacts avec le maître-associé, avec le superviseur universitaire ou avec tout professionnel de l'enseignement peuvent concourir à susciter des réactions qui ne sont pas toujours des plus adéquates et où il faut très souvent innover, inventer sur place une façon de dénouer la situation conflictuelle.

L'incident dont il est question dans cette démarche doit être **perçu comme problématique ou critique par l'étudiant même**. Un autre individu dans les mêmes circonstances pourrait fort bien estimer qu'il ne s'agit là que d'un événement banal qu'il ne vaut pas la peine de mentionner. En fait, nulle autre personne, extérieure à la situation, ne peut être en mesure d'émettre un tel jugement. Le premier regard porté sur l'incident critique provient de l'intérieur de la situation et est tout à fait particulier à celui qui la vit.

Il ne s'agit pas non plus d'être "critique" par rapport à l'événement dans le sens d'être une occasion de critiquer la personne qui a été placée dans une situation problématique car on sait fort bien que dans le feu de l'action, on se débrouille; on fait ce qu'on peut. On espère que la réflexion sur ce qui a pu susciter un tel événement, rendra l'étudiant capable de réagir avec aise dans de telles situations.

La grille de consignation des incidents critiques

Quatre situations problématiques ou incidents estimés comme "critiques", doivent être consignés durant la période d'un stage dans une école. La transcription écrite des incidents critiques choisis par l'étudiant pour fin d'étude devait comporter une description détaillée cncernant le contexte entourant l'incident: a) la date, heure, lieu, température, climat de groupe, personnes présentes, activités, etc..., b) les éléments contribuant au déclenchement de l'incident, c) la réaction immédiate de la ou des personnes présentes (enfant-s, maître de stage, direction, parent-s, etc.), d) la réactio1 personnelle de l'étudiant devant l'événement, e) la description des effets immédiats perceptibles.

De plus la description de chaque incident doit être accompagnée d'une analyse des événements contribuant à la reconnaissance de la situation comme critique, des réactions immédiates du protagoniste, de même qu'une réflexion sur les effets probables à court et à long terme de cette situation. En dernier lieu, l'étudiant est invité à réfléchir aux modalités d'interventions qui auraient pu être différentes de celles adoptées dans la situation.

Instrument de classification des données

Nous avons annoncé précédemment que nous avons utilisé la classification d'Housego et Boldt (1985) qui l'avaient eux-mêmes empruntée à Broudy (1965). La traduction de leur classification nous a demandé d'apporter des précisions à leur texte et d'en modifier légèrement le contenu. Rappelons les six grandes catégories de cette classification.

Catégorie 1: Buts et objectifs
Cette catégorie comprend les incidents qui se rapportent à la formulation et à la légitimation des buts et objectifs d'enseignement, spécifiques aux critères de performance des élèves.

Catégorie 2: Organisation et gestion
Cette catégorie comprend les incidents qui découlent de l'organisation et de

la gestion des activités d'enseignement, de même que la mise en place d'un contexte propre à l'apprentissage (procédures, préparation et utilisation du matériel pédagogique, aménagement du temps et de l'espace de la classe, mesures permettant le contrôle efficace de la situation).

Catégorie 3: Didactique
Cette catégorie comprend les aspects relatifs à la planification, à l'élaboration, l'implantation et à l'évaluation de la matière d'enseignement.

Catégorie 4: Enseignement/apprentissage
Les événements entourant l'implantation et l'évaluation et de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans le but de réaliser des objectifs, qui sont à la fois théoriques, pratiques ou méthodologiques.

Catégorie 5: *Programme d'études*
La compréhension des contenus notionnels et des fondements de programmes d'études.

Catégorie 6: Relations interpersonnelles
Cette catégorie comprend tous les incidents qui se rapportent aux relations entre le stagiaire et les élèves, le stagiaire et le maître de stage et/ou le superviseur universitaire (rétroactions positives ou négatives, peur, stress).

Résultats des études déjà effectuées

Cent deux (102) études critiques constituent notre première base de données. Cinquante autres incidents recueillis en élémentaire sont à être traités. Assistés de la professeure Housego, nous avons procédé à une première classification des incidents recueillis par les étudiants stagiaires. Le tableau suivant fait état des résultats de la classification de nos incidents critiques en comparaison à celle dernière (Housego, 1987).

Comme le démontre le Tableau 1, la majorité d'incidents critiques concerne **l'organisation et la gestion de classe** (53,8%). La question des **relations interpersonnelles** vient en deuxième lieu (26,9%). Les

aspects relatifs au contenu professionnel (11,4%) et à celui de l'enseignement-apprentissage (7,6%) figurent à peine au nombre des préoccupations des stagiaires tandis que les buts et objectifs ainsi que la didactique, ne sont pas encore apparus comme sujet de conflit ou de difficulté particulière.

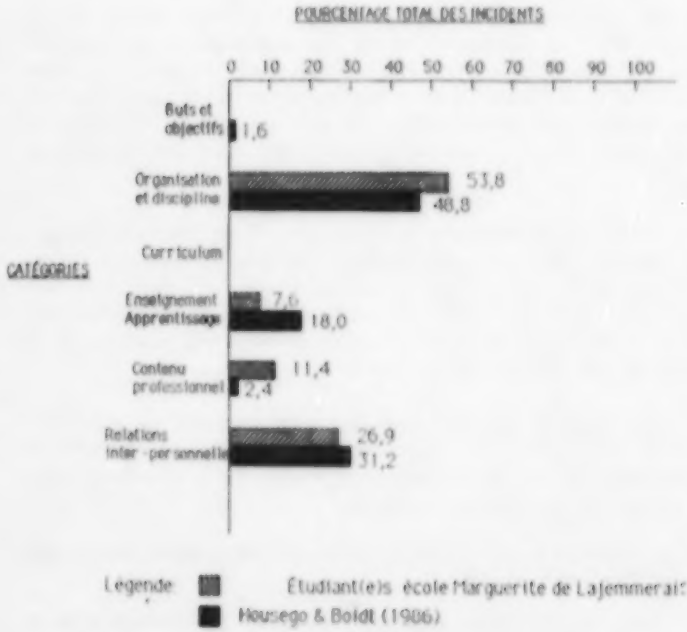


Tableau I

Analyse des résultats

Première constatation: la prédominance des problèmes de gestion de classe

Les étudiants du Québec, tout comme ceux de la Colombie-Britannique, ont éprouvé, dans leur première expérience de stage, des difficultés à organiser la classe de façon à permettre l'établissement d'un climat adéquat d'apprentissage.

Cette question du contrôle de la classe a d'ailleurs été identifiée comme étant le premier des soucis d'un enseignant (Wragg, 1985, p. 202) et comme l'un des trois facteurs de compétence à être étudié par le British Teacher Education Project en 1976 (Housego, 1987, p. 253). Veenman (1984), à la suite de l'étude de 83 recherches portant sur les problèmes des enseignants débutants, a aussi pointé la discipline comme constituant le problème le plus sérieux éprouvé par l'ensemble des enseignants en début de carrière.

Clifton (1979) croit que le statut marginal de l'étudiant stagiaire peut contribuer à expliquer cette situation. Ce «nouvel enseignant» n'est pas encore intégré à la structure formelle de l'école. De plus, il n'exerce aucun pouvoir. Les enseignants exercent ce pouvoir en se fondant non seulement sur leur compétence et sur leur expérience reconnue mais aussi sur la base de leur fonction qui les aide à maintenir le contrôle.

Ces étudiants stagiaires non seulement n'ont pas de statut officiel mais ils manquent en plus d'expertise et de compétence. Ils ne sont guère plus âgés que les élèves auxquels ils enseignent et ont souvent peur de les blesser en faisant preuve d'autorité.

Deuxième constatation: les incidents concernant les relations interpersonnelles occupent le second rang

Notre étude confirme aussi les observations de Housego et Boldt (1985). Toutefois, nous n'avions pas prévu que ces relations interpersonnelles auraient pour objet principal le maître de stage.

Le maître de stage est placé dans une situation difficile et conflictuelle. Il est toujours responsable de son groupe classe. Il a des contenus bien précis à faire passer. Les difficultés de l'étudiant à maîtriser le groupe et la matière le rend vulnérable. Il a, en plus à soutenir l'insertion professionnelle de cet étudiant qui sera appelé à prendre des responsabilités comme enseignant après avoir terminé ses études universitaires, la responsabilité de l'évaluer, d'attester sa compétence. Il est facile d'imaginer que ce double rôle soit difficile à assumer sans erreurs de parcours.

Le stagiaire est aussi évalué par le superviseur universitaire. Le stagiaire cherche à plaire à l'un et à l'autre à la fois et ces deux «cultures» ne s'entendent pas nécessairement sur ce qui est considéré comme un enseignant idéal. On pourra dire que l'école est le plus souvent qu'autrement contrôlée par les impératifs du quotidien. La contrainte de la journée et de son horaire est constante tandis que l'université doit obéir à des impératifs très différents. Elle est centrée sur les besoins de la recherche et sur les exigences curriculaires. Elle se veut critique et innovatrice; elle ne veut pas endosser les yeux fermés, des pratiques qu'elle considère discutables. Les étudiants sont souvent pris entre ces deux cultures. Ils cherchent à se maintenir en équilibre sur un fil de fer tendu entre les demandes discordantes du maître de stage et du superviseur universitaire. Ils doivent développer leur pensée critique et retrouver les valeurs éducatives qui sous-tendent leur action; il leur faut observer des élèves et réfléchir sur leur propre pratique.

Dans une période de temps relativement courte, ce stagiaire doit, malgré tout, réussir à faire preuve d'un haut niveau de compétence en enseignement, à tous ces intervenants qui vont évaluer s'il a assez de talent pour s'engager plus avant dans la profession de l'enseignement (Wideen, p. 2 dans Holborn, Wideen et Andrews, 1988).

Troisième constatation: les catégories ayant trait à l'enseignement et à l'apprentissage de même qu'au contenu pédagogique commencent à émerger à la fin du stage

Le journal de bord nous montre que les préoccupations concernant l'implantation et l'évaluation des stratégies d'enseignement émergent lors-

que les relations avec les élèves et le maître de stage ont commencé à se stabiliser. Il devient alors possible de se préoccuper des meilleurs moyens de passer la matière. Une seconde étude des incidents critiques recueillis au semestre suivant celui-ci devrait en principe nous montrer l'existence d'un changement dans les préoccupations des stagiaires à savoir des soucis plus centrés sur la dimension professionnelle de l'enseignement, sur la «didactique» qu'il faut déployer pour arriver à faire saisir un contenu.

En résumé

L'utilisation de cette technique dans le cadre de la formation des maîtres du secondaire devait:

a) éclairer les intervenants universitaires et les maîtres de stage sur les difficultés encourues par les étudiants en formation afin de leur permettre de réajuster leurs interventions auprès de ces derniers;
b) donner l'occasion à des étudiants stagiaires d'échanger et comparer entre eux les expériences qu'ils avaient pu vivre en stage et favoriser la réflexion critique sur les solutions apportées aux problèmes dans le feu de l'action;
c) de fournir des indices concernant le développement professionnel des étudiants lors du début de leur stage.

L'examen de toutes les données que nous avons pu recueillir par la technique des incidents nous encourage à poursuivre l'expérience. D'ailleurs, à l'automne 1990, nous serons en mesure d'expérimenter notre méthode auprès d'au moins trois programmes de formation initiale d'enseignants (primaire, éducation physique, adaptation scolaire) comptant sur un échantillon de 600 à 800 étudiants. Il faudra toutefois raffiner la grille de classification des incidents si nous voulons être plus discriminatifs à la fois sur les difficultés éprouvées par les étudiants et sur les stades de développement professionnel. Il faudra de plus reformuler la description des catégories de manière à ce que le descripteur soit élaboré à partir de l'expérience de celui qui vit et décrit l'incident plutôt que du point de vue de celui qui observe de l'extérieur l'occurence d'un incident qu'il estime, à son point de vue, comme étant critique. Nous sommes actuellement en processus d'élaboration d'une nouvelle méthodologie dans l'utilisation de la

technique des incidents critiques à partir du cadre fourni par Housego et des résultats de l'analyse de notre échantillon d'incidents critiques.

Certains diront que l'utilisation de l'incident critique comme instrument de formation induit, chez les futurs enseignants, une vision pessimiste de l'enseignement. Elle encouragerait à concentrer son attention sur les difficultés relatives à l'enseignement plutôt que sur les réussites qui conduisent à un sentiment de compétence. Notre expérience actuelle qui est de plus corroborée par l'analyse de multiples journaux de bord nous fait croire le contraire. Les échanges sur les incidents critiques des uns et des autres contribuent à démystifier les difficultés. La réflexion sur les composantes de l'événement rend les étudiants beaucoup plus sereins lorsqu'ils ont à faire face à des situations problématiques semblables. Leur sentiment de compétence s'accroît par leur maîtrise des situations bien plus que par l'énoncé de leurs accomplissements. Les études de l'année 1990-1991 devraient nous fournir de plus amples indications sur les mérites de la technique en matière de formation.

Références

BROUDY, H.S. (1965). "Criteria for the Professional Preparation of Teachers". **Journal of Teacher Education**, 16, pp. 408-415.

CLIFTON, R. (1979). "Practice Teaching: Survival in a Marginal Situation". **Canadian Journal of Education**, vol. 4, no 3, pp. 60-74.

DEWEY, J. (1938). **Democracy and Education**. New York: MacMillan.

FLANAGAN, J.C. (1954b). "La technique de l'incident critique". **Revue de psychologie appliquée**, IV, 2.

FULLER, F.F. (1969). "Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization". **American Educational Research Journal**, 6, 2, pp. 207-226.

HOUSEGO, B.E.J. et BOLDT, N.B. (1985). "Critical Incidents in the Supervision of Student Teaching". **The Alberta Journal of Educational Research**, XXXI, 2, juin, pp. 113-124.

HOUSEGO, B.E.J. et BOLDT, N.B. (1986). **Critical Incidents in the Supervision of Student Teaching in an Extended**

Practicum. Article présenté au Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, Californie, avril.

HOUSEGO, B.E.J. et GRIMMETT, P.P. (1983). "The Performance-Based/Developmental Debate About Student Teaching Supervision: A Typology and Tentative Resolution". **The Alberta Journal of Educational Research**, XXIX, 4, pp. 319-337.

HUBERMAN, A.M. (1989). **La vie des enseignants**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

KATZ, L. (1972). "Developmental Stages of Preschool Teachers". **Elementary School Journal**, 73, 50.

WIDEEN, M. (1988). "Waht Does It Mean to Become a Teacher". Dans P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews, **Becoming a Teacher**, Toronto: Kagan and Woo, pp. 175-184.

WRAGG, E.C. (1985). "Training Skillful Teachers". **Teaching and Teachers Education**, 1, pp. 199-208.

LA CRITIQUE DES INCIDENTS CRITIQUES: UN INSTRUMENT DIAGNOSTIQUE ET UN SUPPORT À LA RÉFLEXION CRITIQUE

Résumé des échanges

par
Jocelyne LAURIN

Tout en nous expliquant "La technique des incidents critiques", madame Dupuy-Walker a invité les participants à réagir, à échanger sur ce qu'elle nous présentait.

Les premières réactions furent donc à l'égard de cette vision pessimiste de l'enseignement dont il est fait mention dans l'exposé ci-haut. C'est par le biais du langage utilisé qui, certes, fait image, que l'on dénonçait cette vision pessimiste. Des participants questionnent comment des expressions comme "survie", "jungle", "cannibale", "singerie", "maître en cage" peuvent conduire à la sérénité? Ou des phrases comme celle-ci: "Il y aurait donc 17 fauves et moi l'agneau tout seul...". Ce langage implicite fait déduire qu'on suggère aux étudiants qu'il faut se protéger parce qu'il y a un danger constant qui nous guette, qu'on peut se faire dévorer, qu'on peut se faire attaquer. Donc on incite à punir, à surveiller, à se méfier. Madame Dupuy-Walker mentionne que c'est, bel et bien là, la perception, le vécu des étudiants et elle nous fait la lecture d'un extrait de journal d'un stagiaire: "J'imagine me faire capturer dans une classe de cannibales qui avant de me consommer m'auront fait vivre l'effeuillage intellectuel, la torture mentale, pour finalement abandonner mon cadavre en pâture au vautour que sera peut-être mon maître associé...".

Par ailleurs d'autres réactions sont plutôt à l'opposé; ainsi, des participants apportent des commentaires à l'effet que cette technique leur semble très valable pour redonner du pouvoir à l'enseignant, lui apprendre à ne pas s'impliquer affectivement, lui apprendre à ne pas s'embarquer personnellement dans ce qui se passe afin de mieux contrôler la situation. Ce à quoi un participant, quelque peu sarcastique, questionne: "Mieux contrôler, hein? ... et avec un fusil? Est-ce cela l'idée?" et il s'explique en disant que selon lui, un incident critique peut être l'incident le moins

significatif, le moins substantiel de la situation d'enseignement. Madame Dupuy-Walker réagit en disant qu'on ne peut nier que telle ou telle situation constitue pour soi ou pour telle personne un "noeud". Et qu'à son avis, on ne doit pas passer à côté de ce "noeud", même s'il ne constitue pas en soi la substance de l'enseignement, car c'est à travers le "noeud", le conflit qu'on croit, c'est à travers la situation problématique qu'on apprend à se découvrir. À travers l'analyse de l'incident critique on s'approprie des moyens pour agir adéquatement, ainsi l'incident n'est plus négatif, il est un élément de créativité, une occasion de croissance autour duquel stagiaires, enseignants, professeurs échangent sur des façons d'enseigner, d'intervenir. La technique ajoute madame Dupuy-Walker est donc importante pour identifier, se questionner, vérifier nos systèmes de valeurs, nos façons de raisonner, de réagir, sur notre système de résolution de problèmes. Après cette explication, ce participant précise sa préoccupation en disant que c'est donc tout le contexte méthodologique de l'utilisation de cette technique qu'il aimerait discuter.

D'autres questions se situent au niveau de l'évaluation de cette recherche. Actuellement, à l'UQAM, on a répertorié 180 incidents critiques autour desquels certaines vérifications, certaines expérimentations se font. En fait, madame Dupuy-Walker nous dit qu'il est beaucoup trop tôt pour pouvoir parler de résultat significatif. "On a encore le nez collé dessus!". Le projet n'a qu'un an, il est difficile d'avoir déjà un processus d'évaluation. Toujours autour de cette évaluation, un participant apporte que malgré le fait qu'il n'y ait pas de sélection formelle, selon lui les professeurs, les enseignants et les étudiants sont plus critiques que la moyenne des professionnels du milieu parce que le simple fait de vouloir s'engager dans un projet de recherche comme celui-ci constitue, selon lui, une sélection naturelle qui peut biaiser certains résultats. Madame Dupuy-Walker conclut en disant que cette recherche offre des occasions intéressantes de réflexion, qu'il s'agit d'un questionnement organisé et que pour le moment on ne peut rien affirmer de plus.

Il m'est apparu intéressant d'ajouter ici les échanges qui se sont poursuivis après l'atelier avec quelques participantes qui, à mon avis, ont complété certains aspects des échanges amorcés. On affirme avec madame

Dupuy-Walker qu'en effet ce qui nous est apporté par les étudiants-stagiaires est de l'ordre de situation conflictuelle et peut faire en sorte que ces stagiaires se sentent "petits", mais pour une participante, il apparaît important de trouver aussi des événements significatifs qui ont su réveiller un sentiment de compétence. Il lui semble impératif de faire raconter une réussite, un événement dont on est fier et cela de façon systématique. Elle ajoute que la définition de l'incident critique tel qu'apportée à l'atelier peut être difficile à prendre à cause de la dimension conflictuelle. En ce sens elle est d'accord avec l'un des participants pour questionner le contexte méthodologique de l'utilisation de cette technique. Elle précise cependant que cette recherche peut être drôlement utile pour le milieu, que ce travail de chercheure est tout à fait valable et intéressant et que ce qu'elle apporte, elle, va plutôt dans le sens de la formation comme telle.

Madame Dupuy-Walker termine en disant aux personnes présentes que l'apprentissage à l'enseignement peut être vu en trois étapes: la première serait l'étape où le stagiaire voit son enseignement comme une transmission à l'élève, la seconde est celle où il considère son enseignement comme une transaction avec l'élève et la troisième serait celle où il voit que son enseignement est occasion de transformation mutuelle.

LE FEEDBACK DANS LES STAGES: UNE ÉVALUATION DE PLUS PAR LE SUPERVISEUR OU UN MOYEN D'APPRENTISSAGE POUR L'ÉTUDIANT?
Au carrefour de la théorie et de la pratique:
la supervision dans les stages

Janine HOHL, professeure
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Université de Montréal

Je suggère de diviser l'atelier en trois parties:

- la première où je tenterai de définir brièvement ce qu'est la pratique pédagogique;
- la seconde dans laquelle je décrirai l'évolution de ma pratique de superviseure de stage, afin de lancer la discussion sur le feedback;
- la dernière où nous échangerons sur nos pratiques respectives.

Cette division, où les éléments de théorisation précèdent la pratique, relève d'une démarche logique, mais non chronologique. Dans les faits, j'ai beaucoup tâtonné dans ma pratique de supervision. C'est assez récemment que j'ai essayé de comprendre ce qui s'y passait et de la décrire pour pouvoir en parler.

La pratique pédagogique

Nous pouvons poser d'emblée que pour donner du feedback sur une pratique pédagogique, il est utile de s'interroger plus largement sur la nature de l'acte de pratique. Pour tenter de la cerner, je partirai de l'article magnifique de Philippe Perrenoud: "La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage"[1], qui va vous être distribué. Je

1. Perrenoud, Philippe (1983). "La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation". Éducation et recherche, no 2, pp. 196-212.

m'inspire également des travaux de P. Bourdieu, notamment Esquisse d'une théorie de la pratique[1] et Le sens pratique[2].

La pratique en général, et la pratique pédagogique en particulier ne découlent pas, on le sait, de théories qu'on appliquerait; elle est d'une nature autre que les théories qui servent à la décrire et à l'interpréter. Comme le précise Bourdieu:

> Une des contradictions pratiques de l'analyse scientifique d'une logique pratique réside dans le fait paradoxal que le modèle le plus cohérent et aussi le plus économique, celui qui rend raison de la manière la plus simple et la plus systématique de l'ensemble des faits observés, n'est pas le principe des pratiques dont il rend raison mieux qu'aucune autre construction; ou, ce qui revient au même, que la pratique n'implique pas - ou exclut - la maîtrise de la logique qui s'y exprime" [3].

La pratique ne se résume pas non plus, c'est le point soutenu par Perrenoud, à la mise en application de schémas, de modèles, ou même de recettes. Si ces schémas et ces modèles peuvent aider à les décrire, ils ne sont pas à l'origine, au principe des pratiques[4].

Même dans la classe la plus calme, avec l'enseignante la plus organisée, la plus structurée, la mieux préparée, la plus expérimentée, la pratique pédagogique s'avère faite d'une quantité incroyable de décisions

---

1. Bourdieu, P. (1972). Esquisse d'une théorie de la pratique. Genève: Éditions Droz.

2. Bourdieu, P. (1980). Le sens pratique. Paris: Éditions de Minuit.

3. Bourdieu, P. (1980), Le sens pratique, op. cit., p. 25.

4. Ce qui n'invalide en rien la démarche théorique comme rupture nécessaire avec les représentations du sens commun, contrairement à une idée très répandue dans les milieux de pratique et que partagent largement nos étudiants, idée selon laquelle la théorie serait ce discours parfaitement inutile - parce que complètement coupé de la "réalité" - dont se repaissent les universitaires, incapables de fournir des solutions concrètes aux problèmes que rencontrent les praticiens. Effectivement, ici s'expriment deux positions qui relèvent comme dirait Bourdieu, de deux "rapports au monde, théorique et pratique" résultant d'une "distance différente à la nécessité..." (p. 30).

dont un très grand nombre se prennent dans le moment présent, sans que l'enseignante ait même le "temps d'y penser".

Elle doit gérer tout à la fois

- la succession des activités prévues
- la démarche d'apprentissage des élèves
- les échanges verbaux
- la dynamique de son groupe
- l'occupation de l'espace par une trentaine de personnes
- le niveau de bruit
- la répartition du temps
- les imprévus et les interruptions
- les rythmes différents des enfants (les rythmes différents qui lui sont familiers et ceux qui apparaissent pour la première fois aujourd'hui et auxquels elle tente de donner un sens et de s'ajuster de son mieux)
- etc.

La liste pourrait être longue, car l'acte pédagogique est d'une extrême complexité.

Bien sûr, il existe des codes et des rituels que l'on reproduit et qui facilitent la tâche, mais il y a aussi, à chaque instant, une situation nouvelle dans laquelle l'enseignante réinvente son métier, sa pratique. (Nous l'expérimentons de façon très évidente, mais toujours surprenante, quand nous enseignons le même "contenu" à deux groupes différents, à deux moments différents...).

C'est dans ce sens que Perrenoud qualifie la pratique pédagogique d'"improvisation réglée" et de "bricolage".

Qu'est-ce qui rend alors une enseignante, une stagiaire, capable d'harmoniser le prévu et l'imprévu, d'anticiper les réactions de son groupe, de s'adapter aux changements d'humeur ou d'attention de celui-ci tout en veillant à l'apprentissage de chacun-e? Bref, qu'est-ce qui la rend capable de "pratiquer" de façon adéquate?

À ce point, le concept d'"habitus" développé par Bourdieu (et repris par Perrenoud) peut nous être utile. L'habitus est ce principe générateur de perceptions et d'actions, "ce petit lot de schèmes permettant d'engendrer une infinité de pratiques adaptées à des situations toujours renouvelées...", qui fonctionne comme une sorte d'ordinateur (la comparaison est de Perrenoud) capable d'intégrer l'ensemble de nos expériences antérieures et la nouveauté de la situation actuelle pour produire une action adaptée (ou non).

La collection de schèmes de perception, de pensée et d'action dont nous disposons et que nous mettons en oeuvre dans notre pratique échappe en grande partie à notre conscience.

> "... si les pratiques avaient pour principe la formule génératrice que l'on doit construire pour en rendre raison..., les pratiques produites selon des règles d'engendrement parfaitement conscientes se trouveraient dépouillées de tout ce qui les définit en propre en tant que pratiques, c'est-à-dire l'incertitude et le flou résultant du fait qu'elles ont pour principe non des règles conscientes et constantes mais des schèmes pratiques, opaques à eux-mêmes, sujets à varier selon la logique de la situation, le point de vue, presque toujours partiel, qu'elle impose, etc."[2].

Dans ce sens, les discours que nous développons sur nos pratiques ne sont pas notre pratique; ils sont la représentation que nous nous en faisons (parce que nous avons besoin de donner du sens à nos actes).

Quelle est l'utilité, pour notre propos, de ces quelques considérations sur la pratique pédagogique?

Revenons à notre stagiaire. Pour l'aider à progresser dans sa pratique, et dans sa maîtrise de sa pratique, nous avons vu qu'il ne s'agit pas de lui proposer des modèles, des recettes ou des théories. Il s'agit bien plutôt d'identifier avec elle les principes de son action, les schèmes qui

---

1. Perrenoud, P., op. cit., p. 201, citant Bourdieu, 1972, p. 209.
2. Bourdieu, P., op. cit., p. 26.

produisent telle décision, telle réaction, telle intervention. Il s'agit de s'approcher le plus possible de la "réalité de sa pratique" telle qu'elle s'est incarnée, matérialisée et jouée dans le temps de notre observation.

Identifier certaines dimensions de son "habitus" d'enseignante, une partie de ses schèmes de pensée et d'action est, pour la stagiaire (comme pour toute enseignante d'ailleurs), une condition du changement de cet habitus et, par conséquent, de l'apprentissage du "métier" d'enseignante.

Ce travail ne peut se faire dans le feu de l'action. Il nécessite une prise de distance et une rupture. Il s'agit de faire un retour sur l'action achevée et sur le "vécu" qui la symbolise et de reconstituer le mieux possible les étapes de sa production.

Dans ce "flash-back", il restera beaucoup d'éléments insaisissables, incompréhensibles, tant à l'acteur qu'à l'observateur. Mais le fait de revenir sur l'expérience, de la relire à deux permet de se poser des questions, permet à la stagiaire d'identifier ses schèmes d'action, de les réorganiser, de prendre conscience des contradictions éventuelles entre les décisions prises en une fraction de seconde et les "valeurs", principes ou théories dont on se réclame quand on "pense" son intervention.

C'est là que le superviseur a un rôle important à jouer, dans le fait qu'il apporte une autre "lecture" de l'action que celle, partielle, du "vécu".

Cette lecture est lacunaire elle aussi; impuissante à rendre compte de la totalité et de la complexité de l'expérience, elle tente cependant d'opérer une "reconstruction" de la pratique observée qui crée une <u>distance</u>, qui ouvre un espace d'échange et de réflexion afin que la stagiaire puisse se réapproprier <u>et</u> l'expérience vécue <u>et</u> le système de dispositions ou de schèmes qui l'a produite. Mais que l'on ne s'y trompe pas, à ce point, les partenaires ont déjà quitté le terrain de la pratique. La prise de distance qu'ils partagent les place sur celui de l'activité intellectuelle et de l'analyse réflexive.

Une expérience de supervision, cent manières de donner du feedback

Je n'ai aucun modèle à offrir, vous l'aurez deviné. Je peux, au mieux, tenter de décrire une évolution dans ma manière de donner du feedback, évolution qui s'est produite souvent à mon insu, lorsque j'avais atteint un certain degré de lassitude ou d'insatisfaction et qu'il fallait retrouver du "sens" à ce travail.

Je distinguerai trois étapes:

Répondre à la demande: sécuriser

J'ai commencé par là. Face à l'insécurité (lot commun des acteurs, dont nous sommes, qui ne sauraient se "saisir" eux-mêmes et sont condamnés à se regarder dans le regard des autres), j'ai encouragé, félicité, rassuré. D'autant plus volontiers que j'étais enseignante moi-même à mes heures et que je faisais aux autres ce que j'aurais voulu qu'on me fît!

À demi coupable de ma position d'observatrice-évaluatrice, je tentais de m'effacer, de passer inaperçue dans la classe.

J'avais la complicité active de mes stagiaires, qui se faisaient fort de me trouver une occupation utile dans l'activité en cours. Jusqu'au jour où l'une a voulu me bander les yeux dans un jeu de colin maillard. Je l'en remercie encore: elle a eu le mérite de me les ouvrir tout grands!

J'ai commencé à réfléchir à ma fonction de superviseure, ni aide-stagiaire, ni "enseignant en chef", ni distributrice de médailles (ou de "renforcements positifs", pour employer un jargon moins militaire mais non moins "stratégique").

Car l'approbation, les félicitations encouragent, réconfortent, flattent l'ego et soulagent de l'anxiété de l'évaluation, mais n'apprennent rien à la stagiaire qui lui permette de comprendre ce qu'elle a fait à tel moment, ou de saisir l'impact de son mode de communication sur tel ou tel enfant, pour ne prendre qu'un exemple.

Systématiser l'observation: de l'usage des grilles

Dans ma recherche d'une approche plus affirmée de mon rôle de superviseure, j'ai eu recours à des "grilles" d'observation. Je mentionne en particulier le document Instruments concernant la supervision[1], qui en rassemble un bon nombre, ainsi que les instruments d'évaluation du service des stages[2].

Ces grilles m'ont amenée à considérer des aspects de la pratique pédagogique que je sous-estimais ou négligeais, tout simplement.

Je ne les ai pas utilisées comme des outils d'observation proprement dits: réfractaire par habitus professionnel à des instruments qui mettent l'accent sur les comportements plus que sur les processus qui les produisent, je m'en suis servie pour me stimuler dans ma manière d'observer et d'échanger avec les stagiaires, pour me sensibiliser moi-même à des dimensions de la pratique que j'étais portée à minimiser. Je les ai fait connaître aux stagiaires pour qu'elles aient la possibilité de se les approprier de la même façon.

Une grille sur la répartition de la parole dans la classe, par exemple, permet à une stagiaire de réfléchir aux facteurs qui lui font sélectionner ou éviter tel ou tel type d'élève pour répondre à ses questions. Elle l'oblige à s'interroger également sur les raisons qui poussent certains élèves à être très actifs dans les échanges, alors que d'autres se cantonnent dans le silence. Ceci sans nécessairement utiliser la grille comme telle et sans faire un relevé exhaustif des prises de parole.

---

1. Recueillis et publiés par André Paré, Instruments concernant la supervision, Centre d'intégration de la personne de Québec, Inc., C.P. 9514, Sainte-Foy, G1V 4B8.

2. Majeur en éducation, guide d'évaluation des stages FIE 1025 et FIE 2000, Mineur en préscolaire-primaire, guide d'évaluation du stage EPP 3205, Mineur en orthopédagogie, guide d'évaluation du stage EEI 3110, Certificat en enseignement secondaire, guide d'évaluation des stages DID 3515 et DID 3568, 1990-1991, Coordination des stages, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Retourner aux sources: la "méthode clinique" en psychologie

Jusqu'au jour où je me suis aperçue que je prenais de plus en plus de notes au cours de mes périodes d'observation en classe et que ces notes s'organisaient d'elles-mêmes d'une manière qui ne m'était pas inconnue. J'ai reconnu alors le vieil habitus de ceux qui ont été formés par Piaget à la "méthode clinique" et qui ont non seulement interrogé des dizaines d'enfants, mais rédigé des centaines de "protocoles" d'entrevues.

La division en trois colonnes m'était restée familière, malgré les années, avec à gauche les paroles de la stagiaire (l'expérimentateur, chez Piaget), à droite les paroles des enfants et au centre, les actions des différents protagonistes, ainsi que les quelques impressions ou commentaires qui surgissaient en moi au fil de l'observation.

J'avais des doutes sur cette approche. J'en ai encore à l'occasion. Je me disais souvent: "Si je ne fais que répéter à la stagiaire ce qu'elle a dit, ce que les enfants ont dit, ce qu'ils ont fait, que va-t-elle apprendre qu'elle ne sache déjà?". Et chaque fois, c'était la même surprise de la part des stagiaires: "Moi, j'ai fait ça?". "Il s'est passé tout ça pendant que je parlais?". Je ne savais pas que j'avais de l'humour avec les enfants. Ça doit être naturel?". "Je n'ai jamais remarqué que j'interrogeais toujours les mêmes élèves... C'est vrai que je suis mal à l'aise de questionner les plus faibles. Je ne veux pas les dévaloriser devant le groupe", etc.

La simple lecture de mes notes, intégrale, avec la stagiaire, conduisait à une relecture de son expérience qui produisait parfois - souvent - l'effet d'une révélation. Rien d'étonnant si on en revient à la définition de la pratique pédagogique dont nous sommes partis et au fait qu'en tant que création réglée et spontanée à la fois, cette pratique échappe partiellement à la saisie de l'acteur.

Année après année, je le constate avec la même surprise: quand je lis à la stagiaire ce qu'elle a fait et ce qui s'est passé au même moment chez les élèves, elle ne "sait" pas cela de sa pratique. De la même façon que je ne puis le savoir de la mienne. Il ne s'agit donc pas, je le précise, d'une

question d'expérience plus ou moins grande de l'enseignement, mais bien du fait - si bien analysé par Bourdieu - que la logique de la pratique est une "logique pratique" et non un système rationnel d'objectifs et de moyens qui se donnent à lire dans les termes mêmes du discours qui les énonce[1].

Si la pratique pédagogique est bien ce "bricolage" créateur que nous avons cru reconnaître, reconstituer le plus possible les éléments qui sont entrés en jeu au moment de l'observation pour saisir les schèmes d'action et de pensée qui les ont produits est encore le meilleur moyen que je connaisse pour avoir le choix de conserver ces schèmes ou de les transformer, bref d'introduire un élément nouveau de création, si tel est le désir de l'étudiante.

Je terminerai en disant qu'il ressort un matériel d'une telle richesse au cours d'une période de 30 minutes d'observation qu'il ne m'apparaît pas nécessaire de passer des heures dans la classe. Par contre, faire une deuxième visite est extrêmement fructueux, car la stagiaire a déjà travaillé à remanier certains schèmes et une nouvelle lecture de sa pratique permet aux deux partenaires d'en prendre acte et à la stagiaire d'aller encore plus loin.

---

1. Comme me l'ont fait remarquer et admettre certains participants à l'atelier, l'expérience du superviseur joue un rôle plus important que celui que j'ai bien voulu lui reconnaître ici, à des fins de démonstration. Il est vrai que la richesse des notes prises par le superviseur dépend de sa capacité de "voir" beaucoup de choses dans une période brève, capacité qui se développe avec l'expérience de l'enseignement et de la supervision. De même, dans le temps de "retour" du feedback, la richesse de l'échange emprunte à l'expérience vécue en commun pendant la période de pratique-observation et à sa relecture, mais aussi à la capacité du superviseur de mettre en lumière les liens que cette pratique entretient, souvent à son insu, avec telle ou telle théorie, qu'il s'agisse de théories sur le développement cognitif ou affectif de l'enfant, sur la communication dans un groupe, sur la production de l'échec scolaire, sur les différences culturelles, etc. L'impact de l'intervention du superviseur relève dès lors de son intégration de théories fécondes pour la compréhension de la pratique, intégration qui lui permet de faire re-surgir ces théories au moment approprié pour la stagiaire et de favoriser ainsi chez cette dernière cette même intégration, si difficile à atteindre dans la formation.

Voilà ce que je puis dire, c'est-à-dire voilà ce qu'est ma représentation de ma pratique du "feedback" en ce moment. À votre tour de parler de la vôtre...

LE FEEDBACK DANS LES STAGES: UNE ÉVALUATION DE PLUS PAR LE SUPERVISEUR OU UN MOYEN D'APPRENTISSAGE POUR L'ÉTUDIANT?

Résumé des échanges

par
Claudine BLAIN

À cet atelier intitulé: Pratiques et formation pratique, la conférencière invitée, madame Janine Hohl, propose aux participants une rencontre divisée en trois parties.

Elle débute donc cette rencontre par un exposé théorique. Cet exposé permet de clarifier, en premier lieu, ce qu'est la pratique pédagogique. En second lieu, on s'attarde sur la manière d'identifier chez les stagiaires leur capacité à pratiquer.

Après cet éclairage théorique indispensable, madame Hohl explique son cheminement personnel et l'évolution de sa pratique en tant que superviseure de stages. Elle s'attarde, vous vous en douterez, sur l'aspect qui nous préoccupe particulièrement ici: le feedback. La nécessité, le rôle mais également, sa manière de cueillir les informations donc sa façon d'observer, d'écrire ses observations puis de retransmettre au stagiaire un feedback constructif.

C'est à cette étape beaucoup plus pratique de l'exposé que l'on sent un grand intérêt de la part des participants. Le nombre de questions posées, les nombreuses réactions soulevées témoignent de cet intérêt. Le groupe s'anime et chacun y va de son témoignage. C'est, sans aucun doute, à ce moment que l'on constate le besoin d'échange de tous les participants. Il est opportun de préciser ici que cet atelier a attiré majoritairement des superviseurs et/ou des responsables de stages des différentes universités du Québec. Tous ces intervenants ont le goût de découvrir et de comparer chaque fonctionnement des autres universités. Il y a donc un moment d'échange sur la diversité des formules de stages. Puis nous reviendrons aux nombreux modèles de transmission de feedback au stagiaire. D'ailleurs,

la troisième partie de la rencontre était destinée à un moment d'échange entre la conférencière et les participants.

Le feedback dans les stages: un moyen d'apprentissage pour l'étudiant?

La question ne se pose même pas. Ou plutôt chacun décrit sa façon de donner du feedback et ce, toujours dans le but d'aider les stagiaires à aller plus loin dans leur formation pratique. Si, dans le pourquoi du feedback il y a consensus, c'est dans la méthode utilisée que l'on retrouve des variations. Par exemple, le protocole (noter ses observations au moment de sa visite en classe), utilisé par madame Hohl est un outil parmi tant d'autres. Ce qui questionne le plus les participants à ce sujet, c'est la façon de rendre ses informations au stagiaire. Doit-on les commenter, doit-on simplement les relire au stagiaire? Quelles sont les réactions de ce dernier? Est-ce suffisant pour susciter une prise de conscience chez le stagiaire? Quand passerons-nous à la structuration?... Ce à quoi madame Hohl répond: "Oui, la prise de conscience doit avoir lieu et s'il le faut, il faut la provoquer, en posant des questions, en donnant d'autres pistes, etc... Quant à la structuration, elle pourra plutôt se faire au séminaire".

Une participante à l'atelier (superviseure de stages) vante, pour sa part, les mérites de l'audio-visuel. Elle décrit ainsi sa façon de procéder. Dans un premier temps, elle demande au stagiaire de s'enregistrer et d'écouter sa bande sonore. Il décèlera ainsi, bien souvent lui-même, des problèmes de voix, de débit... Dans un deuxième temps, elle filme le stagiaire en pleine action dans sa classe et ensemble, un peu plus tard, ils visionnent et discutent de sa pratique. Un des avantages de cette méthode est que le stagiaire participe pleinement à l'analyse du document. Un grand obstacle, par contre, le nombre de stagiaires à suivre. Effectivement, cette superviseure n'a que quelques stagiaires à observer à la fois ce qui n'est pas le cas des autres superviseurs.

Ces deux exemples et d'autres commentaires nous amènent à identifier tout de même un cheminement commun face au feedback à donner: le stagiaire doit d'abord prendre connaissance de ses actions, de ses

agissements. Puis il doit se questionner ou se faire questionner sur sa pratique. Et finalement, après discussion et réflexion, il pourra éventuellement réajuster son comportement et apporter les changements souhaités.

C'est au moment de la discussion qu'on retrouve parfois la nécessité de ramener les stagiaires à la théorie. Mais l'essence même du feedback demeure, pour la majorité des superviseurs présents, la prise de conscience et l'identification des problèmes par le stagiaire. Par la suite, il faut du temps pour que la réflexion, les échanges et le lien entre la théorie et la pratique apportent des changements à l'habitus d'un individu.

Il est bon de souligner aussi que le feedback n'est pas le seul outil en supervision et que les séminaires, les journaux et le reste de la structure établie complètent ce travail.

Il est évident que cette trop brève rencontre, si bien amorcée, ne pouvait répondre à toutes les questions restées en suspens. Mais l'exposé de madame Hohl aura servi à mieux comprendre la pratique pédagogique, les exigences de cette pratique, la multitude de points observables lors des visites et, par-dessus tout, l'importance d'un feedback constructif comme moyen d'apprentissage chez les stagiaires. Il faudrait terminer aussi sur la richesse de chaque méthodologie utilisée et encore plus sur l'apport de lieux d'échange comme ce colloque.

Il y a eu, à cet effet, plusieurs commentaires de la part des participants à l'atelier, qui rejoignaient l'idée d'organiser, à l'avenir, un colloque plus long (2 ou 3 jours). Ceci pour permettre un échange plus long et plus approfondi.

DÉVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE DANS LA FORMATION DES STAGIAIRES AU MOYEN DE L'AUTOFORMATION

Atelier animé par Michael MASSEY, professeur
Université McGill

Résumé de l'atelier et des échanges
par
Jean BEAUDRY

Cet atelier animé par le professeur Michael Massey de l'Université McGill porte sur le développement de l'autonomie dans la formation pratique des stagiaires au moyen de l'autoformation. En effet, le professeur Massey a présenté succinctement ses recherches sur le concept d'autoformation de Fanselow. Concept qui se veut une approche pratique dans la formation des futurs enseignants puisqu'elle s'appuie sur l'autoanalyse de ses comportements en situation de classe. La grille de Fanselow permettrait à l'étudiant d'identifier clairement ses comportements et attitudes en situation de communication, de les commenter, et, au besoin, de les modifier.

Tous les intervenants présents, superviseurs de stages, psychologue responsable de stages, coordonnateur de stages et représentants du ministère de l'Éducation du Québec, se sont interrogés sur la pertinence à long terme d'une telle formule d'autoanalyse et de ses possibilités d'application après les stages de formation.

La lourdeur de la grille a particulièrement attiré l'attention des superviseurs. En effet, on pourrait supposer que les praticiens soient réticents à utiliser un tel instrument. Certains intervenants allant même jusqu'à faire remarquer que cet instrument avait été expérimenté dans un contexte bien particulier, soit le perfectionnement des maîtres en exercice. On centre alors les observations et interventions uniquement sur les éléments de la grille, à savoir le type d'intervention en classe et sa pertinence dans le contexte. Sorte de sociogramme de la communication. Malheureusement, selon les superviseurs (qui, pour une fois, étaient tous

d'accord), pour l'étudiant en formation initiale, qui tente de "survivre" (sic) à son stage, la grille définit un problème, pose un diagnostic mais ne présente aucune piste corrective. On suppose que l'étudiant se retrouve dans une situation problématique pour laquelle, encore une fois, on ne lui présente pas d'alternative, situation jugée frustrante pour l'apprenant.

Par ailleurs, l'utilité de la grille reste sans contredit puisqu'elle permet de définir clairement un comportement, de déclencher une réflexion, de stimuler des "insights" chez l'enseignant. Par conséquent de provoquer un réinvestissement. On touche alors le coeur du défi de formation des enseignants. Comment provoquer à la fois une réflexion, une amorce d'analyse et fournir un support suffisant dans la pratique pour arriver à des résultats tangibles.

Les résultats présentés sont ceux d'une première expérimentation, par conséquent, on ne peut donner réponse à toutes les interrogations des intervenants. Ceux-ci s'interrogent en fait sur le rôle du superviseur puisque, dans son application, l'autoformation permet de pairer les étudiants, leur favorisant ainsi un apprentissage plus complet. Qu'en est-il alors du rôle du superviseur en tant que responsable de l'évaluation? Devrait-on supposer un équilibre entre l'évaluation du superviseur, l'auto-évaluation du stagiaire et l'évaluation de l'enseignant? Cette dernière semble poser problème puisque l'enseignant qui reçoit un stagiaire dans ses classes n'a pas ou peu d'informations pour évaluer objectivement. On pourrait croire que la grille court-circuitera directement l'évaluation faite par cet enseignant. Toutes ces questions restent en suspens; on constate un intérêt certain pour ce genre d'outil mais on reste sceptique quant à son utilisation en formation initiale.

En résumé, on suggère la connaissance de cet outil de travail qui semble permettre d'amorcer voire de déclencher chez le stagiaire des comportements d'auto-analyse, d'"insights" face à son propre enseignement. Toutefois on s'interroge sur les modalités d'application à long terme puisque l'expérience nous prouve, et ce peu importe la discipline, que les individus tendent à oublier ce type de pratique lorsqu'ils se retrouvent dans le feu de l'action. La période de formation terminée on semble reléguer aux

oubliettes les techniques de formation valorisées jusqu'alors. Reste à croire que si le modèle présenté est bien inspiré, bien adapté à la réalité, l'individu, puisqu'il a su développer un sens éthique, aura un modèle concret sur lequel s'appuyer.

FAUT-IL PRIVILÉGIER L'ALTERNANCE ÉTUDES-TRAVAIL (FORMULE COOPÉRATIVE) OU LE STAGE EN FORMATION?

Robert LEMAIRE, professeur
Université de Sherbrooke

La Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke offre aux étudiantes et étudiants en information et orientation professionnelle, le choix entre deux types de formation pratique: l'alternance, session d'études et session de travail ou le stage en fin d'études de 9 (neuf) semaines intensives. Riche de ces deux expériences, j'aimerais vous présenter une critique de ces deux modèles de formation.

Je tiens d'abord à préciser que contrairement à ce que peut laisser entendre le titre de l'atelier, les deux modèles de stage offrent bien des occasions d'apprentissage donc de formation.

Afin de mieux faire ressortir les caractéristiques des deux formules, je vous propose de les examiner en faisant référence aux processus d'insertion professionnelle. Suite à la présentation de ces caractéristiques, je porterai à votre attention certaines valeurs éducatives sous-jacentes à ces deux modèles.

Les stages et l'insertion professionnelle

Les stages, qu'ils soient offerts sous la forme régulière ou en alternance, sont des occasions pour les étudiantes et étudiants de faire leurs premiers pas dans le champ d'intervention professionnelle pour lequel ils se préparent. Ces premiers pas vers l'intégration du marché du travail donnent lieu à l'apprentissage de connaissances et de comportements susceptibles d'augmenter leur "employabilité".

Les variables reliées à l'employabilité ont, depuis plusieurs années, fait l'objet de recherche au Secteur information et orientation professionnelle de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Le

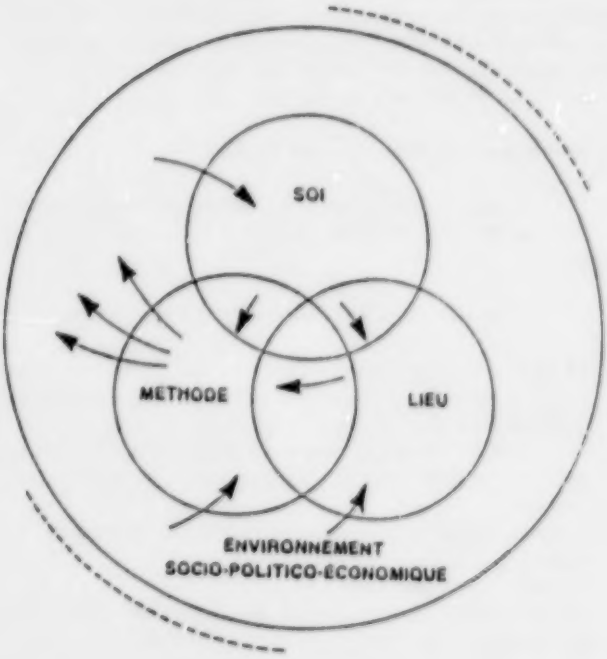
modèle d'insertion professionnelle que je vous propose pour analyser les principales caractéristiques des deux types de stage (régulier et en alternance) est celui de Jacques Limoges (1987) présenté dans "Trouver son travail". Ce modèle qu'il appelle le "Trèfle chanceux" identifie quatre dimensions reliées à l'insertion professionnelle (voir figure 1).

Il s'agit d'abord de la dimension socio-politico-économique. Cette dimension a trait à un champ d'apprentissage que doivent maîtriser ceux et celles qui entreprennent des démarches d'insertion professionnelle. Il s'agit en fait d'apprentissages reliés à la connaissance des diverses réglementations du marché du travail, aux enjeux sociaux et politiques qui entourent le travail. Toute personne, ayant comme projet d'entreprendre des démarches à court ou moyen terme, se doit de connaître ces trois réalités et d'interagir avec elles.

Une deuxième dimension concerne le soi. Cette dimension est décrite comme étant la connaissance de soi, c'est-à-dire de ses intérêts, aptitudes, valeurs et motivations reliés à un champ d'intervention professionnelle. Cette dimension nécessite l'apprentissage ou la maîtrise d'un savoir-faire spécifique à une occupation et la définition d'une identité professionnelle qui puisse s'ajuster avec la réalité socio-politico-économique.

La troisième dimension concerne les lieux de recherche d'emploi. Le concept lieu est pris dans un sens collectif et regroupe tous les lieux de recherche d'emploi. Cette dimension concerne les apprentissages qu'un individu doit faire pour connaître les réseaux d'embauche les plus efficaces et qui sont susceptibles de permettre le respect de l'identité professionnelle telle qu'identifiée dans la dimension de soi.

En quatrième et dernier lieu, Limoges (1987) identifie la dimension méthode, c'est-à-dire l'ensemble des stratégies qu'adopte un individu pour présenter son curriculum vitae, se présenter aux entrevues de sélection, etc.



LEGENDE :

- Les quatre cercles représentent les dimensions de l'insertion professionnelle, donc l'espace vocationnel dans un contexte donné.
- L'espace pointillé correspond à l'espace non vocationnel.

FIGURE 1 : *Le trèfle chanceux de l'insertion professionnelle*

Lorsque des étudiantes ou des étudiants effectuent un stage régulier ou en alternance, ils font nécessairement des apprentissages dans les quatre dimensions. Ces apprentissages sont-ils les mêmes ou sont-ils plus importants dans une formule que dans l'autre? Voilà la question à laquelle j'espère répondre maintenant.

Qu'est-ce que le stage en alternance?

Je ne présenterai pas ici le modèle des stages réguliers. C'est une formule qui est très répandue et donc bien connue par la plupart d'entre vous.

Voici brièvement les caractéristiques des stages en alternance:

- Après 3 sessions d'études réussies et complétées, les étudiantes et les étudiants sont invités à s'inscrire aux stages en alternance.
- En s'inscrivant aux stages en alternance les étudiantes et les étudiants s'engagent à effectuer 3 stages de 15 semaines. Ces stages alternent avec les sessions d'études. Leur formation est alors prolongée de deux sessions.
- Les employeurs sont invités par l'Université à présenter des offres de stage.
- Ces offres sont affichées.
- Les étudiantes et les étudiants choisissent les offres qui les intéressent le plus.
- Les employeurs sélectionnent les étudiantes et les étudiants (étude de dossiers et entrevues).
- Les employeurs assurent la supervision des étudiantes et des étudiants.
- L'évaluation des stagiaires est faire par les employeurs et porte sur leur rendement.
- Le stage n'est pas inscrit au relevé de notes des stagiaires.

Voici sommairement les caractéristiques des stages réguliers et des stages en alternance. Ces caractéristiques sont présentées en tenant compte des apprentissages qu'ils permettent au niveau des 4 dimensions de l'insertion professionnelle telles que présentées précédemment.

I - Dimension socio-politico-économique

Stages réguliers	Stages en alternance
a) L'intégration au milieu de travail se fait en conservant le statut d'étudiantes ou d'étudiants.	a) L'intégration au milieu de travail se fait en obtenant un nouveau statut, c'est-à-dire celui d'employées ou d'employés.
b) Les stages étant courts, l'intégration à la culture organisationnelle est faible.	b) Les stages étant d'une durée de 4 mois et renouvelables une deuxième fois, l'intégration à la culture organisationnelle est importante.
c) Peu d'obligation au niveau des aspects politiques.	c) Obligation pour les stagiaires de se soumettre aux diverses politiques des employeurs.
Exemples:	Exemples:
- les stagiaires ne sont pas soumis aux politiques d'évaluation. C'est l'Université qui en est responsable.	- Évaluation
- les stagiaires sont peu soumis aux politiques de recrutement, c'est l'Université qui s'en occupe en grande partie.	- Recrutement
d) Le niveau de productivité est en grande partie fixé par l'Université.	d) Le niveau de productivité est fixé par les employeurs.
e) Le statut d'étudiante ou d'étudiant permet de contourner plusieurs normes du travail.	e) Le statut d'employée ou employé oblige les étudiantes et les étudiants à respecter les normes travail.

II - La dimension "Soi"

Stages réguliers	Stages en alternance
a) Les habiletés à développer déterminées par l'Université.	a) Les habiletés à développer sont déterminées par les employeurs selon leurs besoins.
b) Peu d'occasions pour les stagiaires de se définir en fonction d'un milieu de travail relié à leurs intérêts. Les milieux sont souvent choisis par l'Université.	b) Compte tenu de la diversité des offres de stage, les stagiaires doivent définir leur identité professionnelle.
c) Les activités et les contenus du stage servant à développer l'identité professionnelle sont en grande partie déterminés l'Université.	c) Les activités et les contenus du stage servant à développer l'identité professionnelle sont déterminés par les besoins des employeurs.
d) Statut des stagiaires: Ce sont des étudiantes ou des étudiants sous la juridiction et la responsabilité de l'Université. Ils sont peu ou pas rémunérés.	d) Statut des stagiaires: Ce sont des employées ou employés de l'entreprise; ils sont rémunérés; ils peuvent être congédiés.
e) Évaluation du potentiel des stagiaires: L'Université développe ses propres critères d'évaluation; l'objectif de l'évaluation est de mesurer le degré d'acquisition par les stagiaires des apprentissages identifiés au départ; des crédits sont accordés et inscrits au relevé de notes.	e) Les critères d'évaluation sont ceux du marché du travail. Ils sont une appréciation du rendement et du comportement des employées ou employés stagiaires. Le stage n'est pas crédité.

III - Dimension lieu

Stages réguliers	Stages en alternance
a) Les lieux de recherche de stages sont généralement semblables.	a) Les lieux de recherche de stages sont presque aussi diversifiés que ceux que retrouveront les stagiaires après leurs études.
b) Peu d'occasions d'expérimenter les procédures d'entrée dans les milieux futurs de travail.	b) Obligation d'expérimenter les procédures d'entrée dans les milieux futurs de travail.

IV - Dimension méthode

Stages réguliers	Stages en alternance
a) Peu d'occasions d'expérimenter les méthodes de recherche d'emploi.	a) Les stagiaires doivent développer plusieurs stratégies d'entrée dans les milieux.
- Ou bien l'Université suggère aux stagiaires un réseau de stages lequel est déjà prêt à recevoir les étudiantes et les étudiants.	- Préparer un curriculum vitae;
- Ou bien les stagiaires ayant déjà un statut privilégié d'étudiante ou d'étudiant, l'entrée dans un milieu en est facilitée.	- choisir une stratégie efficace d'entrevue;
	- faire un choix d'employeurs susceptibles de répondre le mieux à leurs intérêts.

Valeurs sous-jacentes aux deux modes de stage

Il n'existe pas de modes de stages parfaits. En privilégiant un mode plutôt qu'un autre, les responsables de stages accordent en fait une importance plus grande à certains ensembles de valeurs éducatives sous-jacentes aux divers modèles. Ici nous avons voulu soumettre à votre attention quelques valeurs pouvant appuyer les deux modes de stage présentés précédemment.

Stages réguliers	Stages en alternance
L'Université convient:	L'Université convient:
* que ce qui est important dans la formation pratique c'est de permettre aux stagiaires d'expérimenter les actes professionnels. L'expérimentation des activités reliées à l'insertion professionnelle est secondaire;	* que les stages doivent permettre aux stagiaires d'expérimenter l'ensemble des activités reliées aux diverses dimensions de l'insertion professionnelle;
* que ce qui importe dans un stage de formation pratique c'est d'expérimenter les actes typiques de la profession. La réponse aux besoins des employeurs est accessoire;	* que ce qui importe dans un stage c'est que les stagiaires répondent aux besoins des employeurs. Il y aura nécessairement apprentissages lesquels sont variables d'un stagiaire à l'autre;

° qu'il est important que la supervision soit standardisée et ait pour but d'aider les stagiaires à intégrer les expériences de stage;	° qu'il est important qu'il y ait supervision. Celle-ci est fonction de la productivité attendue par les employeurs et l'autonomie des stagiaires;
° qu'il est important que l'évaluation reflète les modes d'évaluation universitaires. Evaluation standard des mêmes activités de stages;	° qu'il est important que l'évaluation des stagiaires reflète les modes d'évaluation des employeurs. Les outils sont semblables mais les apprentissages sont différents;
° qu'il est important que les employeurs jouent les rôles que l'Université leur attribue;	° que l'Université n'attribue pas de rôles spécifiques aux employeurs. L'Université s'attend qu'ils jouent le rôle de bons employeurs.
° qu'il revient à l'Université de définir les types d'apprentissages et conséquemment le contenu des stages;	° qu'il revient aux employeurs de définir les apprentissages qui qui seront réalités et conséquemment le contenu du stage;
° que ce qui est important c'est de standardiser les apprentissages. Un stage réussi c'est un stage dont on est certain que les apprentissages X, Y, Z ont été réalisés selon une performance acceptable. Le tout est sanctionné par le relevé de notes.	° qu'il n'est pas important que les stagiaires fassent les mêmes apprentissages. L'important c'est qu'ils aient expérimenté divers volets de la profession selon leurs intérêts.

Comme le souligne Françoise Antoine (1988), le choix de la formation en alternance met en évidence un débat déjà ancien de la philosophie de l'éducation:

> Faut-il former des individus pour les préparer au mieux à leur rôle de travailleur capable de s'insérer dans un système économique et social?

ou

> Faut-il s'attacher avant tout à développer leur intelligence critique, leur capacité créative, leur autonomie personnelle?

Références

ANTOINE, F., GROOTAERS, D., et TILMAN, F. (1988). **De l'école à l'entreprise, Manuel de la formation en alternance**. Lyon: Chronique sociale, 297 pages.

LIMOGES, J., LEMAIRE, R. et DODIER, F. (1987). **Trouver son travail**. Montréal: Éditions Fidès, 203 pages.

FAUT-IL PRIVILÉGIER L'ALTERNANCE ÉTUDES-TRAVAIL (FORMULE COOPÉRATIVE) OU LE STAGE DE FORMATION?

Résumé des échanges

par
Julie DESJARDINS

Robert Lemaire a présenté une formule de formation pratique qui est mise en application à l'Université de Sherbrooke dans plusieurs programmes de 1er cycle. Comme le décrit l'article de monsieur Lemaire, le modèle proposé préconise l'insertion de l'étudiant sur le marché du travail au moment où il se trouve encore en formation universitaire. Malgré la popularité de cette formule à l'Université de Sherbrooke, ce modèle dit "coopératif" n'a pas encore fait son entrée dans le programme de formation des maîtres. Aurait-on avantage à importer ce modèle dans la formation des enseignants? Un tel transfert est-il possible compte tenu des contraintes particulières liées au domaine de l'enseignement? Si oui, y a-t-il des dispositions spéciales à prévoir pour assurer la faisabilité d'une telle approche? Voilà les questions que les participants à l'atelier se sont posés. Les échanges ont été nombreux et la réflexion féconde.

Quelques participants de l'atelier affichent d'abord une certaine inquiétude quant à la responsabilité de la formation pratique des étudiants dans une formule d'alternance étude-travail. Les interventions de certains universitaires laissaient à penser qu'à prime abord, ils ne voient pas d'un bon oeil l'idée de laisser le soin de la formation pratique à des entreprises externes. Un participant se demande si l'employeur a la responsabilité "exclusive" de la formation pratique et si la formule alternance étude-travail signifie que "l'Université se décharge de la formation pratique des étudiants". Devons-nous lire dans ces interrogations un souci réel d'excellence et de standardisation de la formation pratique ou s'agit-il d'un discours qui cache une crainte de voir se perdre le monopole de la formation des futurs professionnels? Ce même participant s'inquiète aussi de "l'impact du travail sur la partie théorique lorsque les étudiants reviennent à l'Université". Un autre participant, quant à lui, soulève la question du danger que "l'Université devienne une école de formation de professionnels".

Les commentaires de ces quelques participants nous amènent à nous demander si l'Université craint de perdre son autorité en matière de formation. C'est une question fondamentale qui devra certainement être approfondie avant d'entreprendre toute réforme de programme.

Malgré ces quelques réticences par rapport à l'importation du modèle d'alternance étude-travail dans le programme de formation des maîtres, la plupart des participants semblent fort intéressés à la question et tentent d'imaginer la faisabilité d'une telle restructuration et de prévoir les difficultés qu'il y aurait à surmonter. La question de l'évaluation de la formation pratique n'échappe d'ailleurs pas aux discussions. Dans le modèle d'alternance, les employeurs ont l'entière responsabilité de l'évaluation de la formation pratique et ceux-ci évaluent selon des critères qu'ils choisissent de se donner. Dans un tel contexte, on comprend que l'évaluation du travail de l'étudiant, n'étant pas standardisée, n'est comptabilisée ni au bulletin ni dans l'accumulation des crédits. Dans la formule d'alternance, bien qu'il y ait activité pratique, celle-ci ne figure pas à titre de formation universitaire. Or, un problème majeur soulevé à la fois par monsieur Lemaire et par l'ensemble des participants est lié au fait que cette pratique en milieu de travail ne mène pas à l'obtention d'un permis d'enseignement. Les étudiants voulant se diriger vers l'enseignement doivent se soumettre à des stages traditionnels supervisés par l'Université. Dans les programmes d'orientation comme celui où travaille monsieur Lemaire, le problème est moins important puisqu'il n'y a qu'une minorité d'étudiants qui se destinent à l'enseignement. Mais dans un programme de formation des maîtres la grande majorité des étudiants aspirent à l'enseignement et l'obtention du permis d'enseigner constitue une préoccupation de premier ordre. L'importation du modèle d'alternance tel que pratiqué présentement exigerait sans aucun doute une révision des contingences pour pouvoir être applicable dans le programme de formation des maîtres.

L'un des participants fait cependant remarquer que dans la structure actuelle, la probation de deux ans qui fait suite à la formation des maîtres représente une expérience de travail qu'il y aurait peut-être lieu d'annexer à la formation proprement dite et dont la supervision pourrait être assumée par "un système de soutien formé à la fois par

l'Université et le milieu". Une telle situation épargnerait la déplorable "césure" entre le milieu et l'Université. Selon ce participant, le baccalauréat en formation des maîtres pourrait alors s'échelonner sur cinq ans plutôt que sur trois ans.

Cette proposition a cependant tôt fait de provoquer les réactions d'un autre participant qui trouve simpliste la solution mathématique 3+2=5. D'ailleurs ce dernier ne peut s'empêcher de dénoncer la pertinence de la probation dans l'enseignement quand on sait - "il faut se parler franchement, arrêtons de nous leurrer" dit-il, "que les probations sont souvent faites sur des coins de bureau". Selon ce participant, il y a effectivement place à l'amélioration mais celle-ci devrait être recherchée via des recherches-développements et des recherches-actions plutôt que par le biais de solutions mathématiques.

Au cours des échanges, un autre point de discussion est soulevé par les participants: la question de la rémunération des étudiants pour le travail qu'ils effectuent. Le premier problème est lié au statut de l'étudiant/travailleur. On sait qu'en éducation, la profession est protégée et comme le faisait remarquer un participant: "dès l'instant où l'on doit donner un contrat, la personne doit être légalement qualifiée". Cette règle nous vient-elle de la convention collective ou du ministère de l'Éducation, les participants ne s'entendent pas sur son origine. Mais peu importe, la règle existe. Comment peut-on alors espérer insérer un étudiant dans ce milieu de travail alors que de toute évidence, il n'est pas encore légalement qualifié. Cette situation constitue un obstacle à l'instauration du modèle d'alternance, mais selon monsieur Lemaire, il s'agit d'un obstacle mineur, puisqu'il suffit de changer les règles. "Les règles sont là parce que l'on veut bien se les donner, dans d'autres milieux cette règle n'existe pas".

Une autre piste de solution est envisagée par une participante qui suggère d'engager des étudiants comme aides pédagogiques. D'ailleurs, selon elle, des aides pédagogiques seraient la bienvenue parmi les enseignants et enseignantes.

La rémunération pour la formation pratique est aussi abordée sous un angle totalement différent. Attentivement à l'écoute depuis le début de l'atelier, une participante se distingue tout à coup du groupe: "Votre programme d'alternance me plaît beaucoup mais je sais que ce n'est pas réalisable demain matin dans nos écoles, parce qu'il y a des conventions collectives, des budgets, etc. Mais moi présentement pour l'Université, je travaille sur un projet qui est quasiment l'inverse de ce que vous proposez".

Ce projet a pour objectif de faire débloquer des fonds dans le but de payer non pas les étudiants mais les enseignants et enseignantes qui acceptent de recevoir des stagiaires dans leur classe. Dans ce projet, on estime que les enseignants qui acceptent de s'associer à la formation pratique des étudiants "mettent beaucoup d'heures en surplus de leur tâche et n'ont aucune compensation en retour".

N'est-ce pas là une alternance intéressante et qui sous-tend pourtant une philosophie tout à fait différente de celle véhiculée par la formule d'alternance. En effet, rémunérer les étudiants pour leur travail est une manière de signifier une reconnaissance pour leurs services rendus au milieu. Rémunérer les enseignants qui reçoivent les étudiants c'est admettre que ces derniers représentent une charge pour le milieu qui les reçoit. Il y a lieu ici de se questionner sur le statut de l'étudiant en formation, dans un milieu de travail. Doit-on le considérer comme une ressource ou comme une charge, voire un fardeau? C'est une question de perspective, mais il y a là matière à réflexion.

En guise de conclusion, on peut dire que les participants à cet atelier ont soulevé plusieurs points faisant obstacle à l'importation du modèle d'alternance dans les programmes de formation des maîtres, mais on sent de leur part une grande ouverture face à la restructuration de la formation pratique. Qui sait, peut-être trouverons-nous un modèle de formation pratique qui s'inspirera de ce modèle d'alternance étude/travail et qui saura en même temps tenir compte des contraintes spécifiques au milieu de l'éducation.

DESIGN ET AMÉNAGEMENT DES COMPOSANTES PRATIQUES DE LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

Atelier animé par Lucie GAUVIN, Suzanne TREMBLAY et Jean A. ROY
Professeurs à l'Université du Québec à Rimouski

Résumé de l'atelier et des échanges
par
Thérèse NAULT

Le présent projet de recherche se veut un outil d'animation dans un milieu scolaire qui s'interroge sur les modalités des stages et les pratiques d'encadrement et de supervision des étudiants-maîtres inscrits dans le programme PREP à l'UQAR. Ainsi, les différents partenaires du milieu scolaire sont étroitement liés à la définition d'un cadre conceptuel et à la mise en place du processus de supervision et d'encadrement des étudiants-maîtres par le biais de rencontres planifiées milieu scolaire-université. Une forme dynamique de partenariat université-milieu scolaire naît dans la recherche-action.

De plus, ce projet s'inscrit dans une démarche d'évaluation continue. Il a démarré à partir des données tirées de la pratique avant 1984 et s'est construit à l'aide de bilans annuels répétés depuis ce temps. Il présente l'historique du contenant des différentes formules de stage expérimentées plutôt que les contenus des cours-stages et de l'instrumentation développée. La dernière formule de stage sert de cadre expérimental pour le présent projet. Elle est considérée comme une immersion progressive dans le milieu scolaire de 82 étudiants-maîtres maintenant des contacts réguliers avec le responsable universitaire, ceci dans le but de faciliter le retour des étudiants à la vie universitaire pour terminer leur programme de formation après une si longue absence (15 sem.). Dans le cadre de ce long stage, l'application des démarches de supervision avec contenu planifié et partant de l'imprévu, permettra sans doute de consigner et faire émerger des thèmes, des contenus propres à la supervision d'un étudiant-maître en

formation. C'est un riche apport au modèle de la supervision clinique qui enrichit ce dernier de l'approche à l'enseignement réflexif.

Le groupe de participants à cet atelier est composé majoritairement d'intervenants universitaires impliqués dans la formation des maîtres: six appartiennent aux universités (Université du Québec à Hull, Université de Sherbrooke, Université du Québec à Rimouski, Université de Montréal et l'Université du Québec à Montréal), deux seulement oeuvrent dans le milieu scolaire et un seul est en poste au ministère de l'Éducation du Québec.

Les interventions des participants sont directement reliées au contenu de la communication. Elles ont tantôt porté sur le rôle joué par les différents intervenants du milieu scolaire dans un tel projet, la démarche d'évaluation privilégiée tout au long de la démarche expérimentale ainsi que les conséquences entraînées par un seul long stage en fin de parcours d'un programme de formation des maîtres.

Un intervenant du milieu scolaire demande que soit précisé le rôle joué par les différents partenaires du milieu scolaire. Ces derniers sont étroitement liés à la définition du cadre conceptuel et à la mise en place du processus de supervision et d'encadrement des étudiants-maîtres par le biais de rencontres planifiées entre milieu scolaire et l'université. Une forme dynamique de partenariat université-milieu scolaire s'installe ainsi dans la recherche sur le terrain. Un autre intervenant du milieu universitaire s'interroge sur la démarche d'évaluation utilisée. Ce projet s'inscrit dans une démarche d'évaluation continue. Il a démarré à partir des données tirées de la pratique avant 1984 et s'est construit à l'aide de bilans annuels répétés depuis ce temps. Lors de la présentation de l'historique qui illustre davantage le contenant des différentes formules de stage expérimentées plutôt que les contenus des cours-stages et de l'instrumentation développée, un autre intervenant universitaire s'interroge sur comment est vécu par les étudiants-maîtres le retour à l'université après une absence de quinze semaines. Ce long stage sert de cadre expérimental pour le présent projet. Il est considéré comme une immersion totale dans le milieu

scolaire d'une cohorte de 82 étudiants-maîtres en troisième année de formation. Le responsable universitaire augmente la fréquence de ses contacts avec le milieu scolaire et les stagiaires soit par des séminaires ou des laboratoires ou des visites dans le but de faciliter le retour des étudiants à la vie universitaire pour terminer leur programme de formation. Un intervenant universitaire demande de préciser en quoi l'application de la démarche de supervision partant de l'imprévu se distingue de celle démarrant avec un contenu planifié. Elle permet sans doute de consigner et de faire émerger des thèmes, des contenus propres, personnels d'un étudiant-maître en formation. Une dernière intervention d'une personne du milieu scolaire porte sur l'ajout de rapports d'observation sur les habiletés d'enseignement au portefolio.

L'ensemble des participants retient que le portefolio semble un outil complémentaire fort intéressant pour enrichir le curriculum pour la préparation d'un étudiant-maître. De plus, la démarche de supervision à partir de l'imprévu est un riche apport à l'approche de la supervision clinique par l'approche réflexive à l'enseignement. Par contre, certains demeurent perplexes sur la place occupée par le long stage dans le cheminement des étudiants-maîtres.

DEUXIÈME PARTIE

PROMOUVOIR LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES STAGIAIRES

TABLE RONDE

Animateur:

Michel CARBONNEAU, responsable des programmes facultaires

Participants:

Gaëtan ALLARD, professeur, Université de Sherbrooke

Francine SCHOEB, vice présidente, Centrale de l'enseignement du Québec;

Jean-Claude LAUZON, directeur de l'école Le Baluchon, Commission scolaire des Mille-Iles;

Mireille FAVREAU, orthopédagogue, Réseau scolaire Chomedey de Laval, superviseure de stage;

Claude LESSARD, professeur, Université de Montréal.

Compte rendu:

Hélène HENSLER

PROMOUVOIR LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES STAGIAIRES

Compte rendu de la Table ronde
par
Hélène HENSLER

Pour situer les présentations des panellistes, l'animateur, monsieur Michel Carbonneau, fait la lecture des pistes de réflexions soumises à chacun des participants à la table ronde.

L'objectif du Comité organisateur, en planifiant cette table ronde, était de forcer les nécessaires partenaires de la formation pratique par les stages à confronter leurs rêves aussi bien que leurs critiques à l'endroit de la formation professionnelle des futurs enseignants.

Il y a maintenant plus de 20 ans que les universités ont pris la relève des écoles normales. Au cours de ces décennies, et jusqu'à tout récemment, les critiques ont été nombreuses pour souligner les limites et faiblesses de la formation dispensée par les universités, notamment perçue comme manquant de réalisme professionnel. Les universités, de leur côté, reprochaient au milieu sa participation mitigée à l'oeuvre commune en manifestant peu d'enthousiasme à l'accueil de stagiaires et en investissant peu dans l'intégration et la probation des nouveaux enseignants.

La prochaine décennie annonce un renouvellement important du corps enseignant. La perspective de ce renouvellement semble devoir susciter un nouvel intérêt pour la formation initiale qui se traduit, entre autres, par l'émergence d'une collaboration plus étroite en recherche-développement sur la formation pratique et la définition de conditions plus favorables au partage de responsabilités (écoles et enseignants associés), etc. Jusqu'où cette vision est-elle partagée? Est-elle surtout le fait des universitaires? Quelles sont les perceptions du milieu? L'image qui avait prévalu durant deux décennies est-elle encore d'actualité? Le changement perçu est-il réalité ou illusion?

Comment doit-on envisager l'avenir? Que doit-on attendre de la formation à l'université? Dans le milieu? À quel univers institutionnel incombe d'abord le mandat de promouvoir la formation professionnelle? Quel sens prêter à ce concept selon que l'on est de l'université ou du milieu? Jusqu'où peut aller, dans cette promotion, la formation "universitaire" sur "le terrain"? Quelle part doit s'approprier le milieu et quelle forme concrète doit-elle ou peut-elle alors prendre?

Présentation de Gaëtan Allard

Pour mieux communiquer mes critiques à l'endroit de la formation des maîtres, j'ai une série de questions à poser à l'université: 1) Depuis 1969, l'université a-t-elle vraiment adopté la formation des maîtres comme une fille à part entière? Lui a-t-elle accordé l'intérêt, l'attention, le statut qu'elle a accordé à ses autres facultés professionnelles? 2) Les professeurs des universités ont-ils souvent réalisé de véritables recherches-actions en formation de maîtres, recherches où se trouvent impliqués les enfants, les stagiaires, les enseignants et les chercheurs? 3) Les universitaires qui ont consacré leurs énergies, leur attention et leur principale motivation à la formation des maîtres, l'ont-ils fait à leurs dépens? Ont-ils dû subir le sort des minorités, c'est-à-dire travailler plus fort pour se mériter un statut comparable aux autres universitaires?

En ce qui concerne mes rêves, je rêve d'un véritable partenariat entre le milieu professionnel, les enseignants et l'université, un partenariat basé sur la confiance, la crédibilité et la compétence, pour reprendre les termes de Claude Paquette dans son livre sur la supervision interactionnelle. Nous, les responsables de la formation à l'université, nous devons reconnaître que nous ne pouvons former les enseignants tout seuls. Nous devons manifester davantage notre confiance aux enseignants maîtres-guides qui accueillent les stagiaires et se les associer véritablement comme des partenaires présents et actifs dans les comités de programmes ainsi que dans les comités de formation pratique paritaires. De plus, il faut aussi croire aux étudiants-stagiaires et se les associer pour une véritable auto-formation. L'université se doit de reconnaître que les enseignants, les ex-enseignants, les chargés de cours et les chargés de formation pratique

ont heureusement sauvé la formation des maîtres. Sans cette génération de formateurs, nous ne serions probablement pas ici pour assister à ce colloque et je veux leur rendre témoignage.

Un autre de mes rêves, c'est que l'université des années 90 accorde une primauté à la formation professionnelle en réunissant les vrais partenaires, en partageant cette responsabilité, en reconnaissant les compétences professionnelles qui ne sont pas toutes à l'université. L'université doit accepter de varier ses modèles de formation, repenser ses postulats de base en formation des enseignants dans un domaine où l'art, la science et la technique s'imbriquent davantage que dans toute autre profession.

Enfin, et c'est là un autre de mes rêves, l'université doit surveiller davantage l'entrée des étudiants en formation des maîtres. Elle doit définir des critères d'admission et des profils qui tiennent compte des exigences de la profession d'aujourd'hui. Je crois que cette analyse réflexive sur la formation professionnelle d'un enseignant nous amènera à considérer l'apprentissage expérientiel comme une véritable démarche scientifique.

Présentation de Francine Schoeb

Je pense que la question de la formation des maîtres renvoie à la question de la profession enseignante. Le débat sur la formation initiale ouvre de façon plus large celui de savoir quelle est la valorisation de la profession enseignante aujourd'hui au Québec. Quelle place reconnaît-on à l'enseignant et à l'enseignante dans la société?

On peut dire qu'enseigner aujourd'hui, que ce soit au primaire, au secondaire, au préscolaire ou à l'éducation des adultes, cela relève d'un travail d'experte ou d'expert et cela exige des compétences particulières. En plus de devoir posséder des connaissances solides en regard de la psychopédagogie ou de l'andragogie, des contenus des programmes d'études, de la politique de l'évaluation des apprentissages, en plus de savoir comment on intègre tout ça dans son enseignement, l'enseignant et l'enseignante doivent également assumer des responsabilités qui relèvent de la mission éducative d'une école pluraliste. La remise en question des

valeurs sociales et des structures familiales, les problèmes économiques, l'arrivée des nouvelles communautés ethniques, l'intégration des élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation et d'apprentissage dans les classes régulières, ne sont que quelques-unes des réalités auxquelles l'enseignant et l'enseignante doivent s'adapter.

Former à l'enseignement, c'est donc bien sûr d'abord développer une compétence dans les savoirs dits académiques. Je ne m'étendrai pas là-dessus, puisque c'est un aspect de la formation qui est bien compris et bien dispensé. J'aimerais attirer plutôt l'attention sur ce qu'on appelle, dans notre jargon à nous, les savoirs sociaux. Je pense ici à la connaissance des milieux socio-économiquement défavorisés, de leur culture propre et de leurs rapports avec l'éducation et les institutions d'enseignement ou encore à celle des caractéristiques de l'immigration et des différentes communautés culturelles. Mais je pense aussi à ce sens de l'évolution socio-culturelle qui permet, par exemple, à un enseignant ou à une enseignante d'enseigner l'histoire ou la littérature au féminin, de faire partager à travers les différentes matières l'apport culturel et social des Québécoises et des Québécois de toutes origines, de faire le lien entre protection de l'environnement et démilitarisation, d'éduquer au respect des diversités et à l'égalité entre les femmes et les hommes. Car enseigner, ce n'est pas que dispenser des savoirs, c'est aussi mettre les choses en perspectives, dégager des horizons nouveaux aux élèves d'aujourd'hui pour que les adultes de demain édifient un monde meilleur.

En plus de ces savoirs, il y a aussi des savoir-être et des savoir-faire multiples et particuliers. À titre d'exemples, j'aimerais mentionner la capacité d'écoute, la facilité dans l'expression orale ou dans l'établissement de rapports humains ouverts, le sens de l'autonomie et de la justice, le goût pour le travail d'équipe et l'innovation, enfin, l'esprit critique et la tolérance. Une formation des maîtres ne saurait être de qualité et bien adaptée aux exigences de la profession si elle ne permet pas de développer ces compétences et ces habiletés.

En ce qui concerne l'entrée en carrière, l'insertion professionnelle des jeunes enseignantes et enseignants repose actuellement presque exclu-

sivement sur la capacité d'adaptation des individus. La formule des stages ainsi que la probation, dans leurs pratiques actuelles, ont été critiquées par différents organismes dont le Conseil supérieur de l'Éducation, le Conseil des universités et la C.E.Q. Des constats communs ont été clairement formulés, particulièrement en 1984, lorsque le ministère de l'Éducation avait ouvert le débat sur cette question: le temps réel consacré à la formation pratique était insuffisant, l'accueil et l'encadrement assuré aux jeunes enseignantes et enseignants très insatisfaisant, la gestion et la supervision des stages intégrés ou probatoires nettement déficientes. De plus, on reconnaissait que les expériences vécues par les jeunes enseignantes et enseignants ne permettaient pas une prise de connaissance véritable avec les diverses réalités de l'enseignement.

Suite à ces constats, au niveau de la C.E.Q., nous avons formulé des propositions concrètes qui sont peut-être en train de prendre vie aujourd'hui. Entre autres, nous avions proposé d'éliminer la probation pour en faire vraiment une composante de la formation initiale, ce qui impliquait de prolonger la formation pratique. Nous avions aussi proposé l'établissement d'organismes associés à l'université, qui partageraient l'organisation et la gestion pédagogique des stages. Ce que nous privilégions à ce moment-là, c'étaient des commissions scolaires associées, parce que nous croyions que cela permettrait aux stagiaires d'être confrontés à diverses réalités dans des écoles et dans des milieux variés. Nous proposions également la reconnaissance d'une fonction particulière pour les enseignantes et enseignants d'expérience, lesquels auraient la responsabilité, après avoir reçu une formation adaptée à leur rôle, d'accompagner les jeunes en début de pratique et d'assurer le lien entre l'université et le lieu de formation pratique. Quand on parlait de reconnaissance d'une fonction particulière, pour nous c'était une partie intégrante de la tâche de l'enseignante ou de l'enseignant. Et finalement, pour réaliser ces propositions, nous réclamions un investissement accru en ressources humaines et financières.

Je crois que ces propositions sont encore d'actualité, même si elles datent de quelques années. Elles commencent peut-être à être mises en application à certains endroits. C'étaient là différentes pistes que je voulais mettre dans le débat sur la formation professionnelle des enseignants.

Présentation de Jean-Claude Lauzon

Je pense qu'il y a des questionnements qui vont finir par se ressembler. Il est incontestable que la formation des maîtres a évolué depuis la fin des écoles normales et leur intégration à l'université. Par rapport à cette évolution de la formation, j'ai aussi une série de questions à poser.

Tout d'abord, jusqu'où le ministère de l'Éducation et les autres paliers de décision sont-ils prêts à aller pour valoriser l'éducation et l'enseignement au Québec? Si on examine ce qui s'est fait au cours des quinze dernières années, on ne peut pas dire qu'il y a eu un effort important à ce niveau-là. Ce qui a manqué, ce n'est pas juste un effort financier mais aussi un effort au niveau de la valorisation du rôle de l'enseignant et de l'enseignante à tous les paliers du système d'enseignement.

Si on se situe au niveau universitaire, on peut se poser les mêmes questions. Quel a été l'effort investi pour faire en sorte que l'éducation ait sa juste part de ressources humaines et financières? Dans quelle mesure les responsables de la formation à l'université ont-ils vraiment adhéré à une conception des enseignants comme étant des professionnels capables de développer personnellement une pédagogie adaptée. Dans quelle mesure a-t-on vraiment renoncé à percevoir les futurs enseignantes et enseignants comme des exécutants et des exécutantes, des techniciens et des techniciennes? Pendant longtemps, la formation était très axée sur des démarches didactiques pointues. On peut se demander si actuellement la formation permet davantage aux étudiantes et aux étudiants de s'approprier le savoir et l'approche pédagogique.

Pour ce qui a trait à la question du réalisme professionnel à l'université et du système de probation des enseignants, elle soulève aussi des interrogations. J'aimerais donner deux exemples. Au niveau des stages, s'efforce-t-on vraiment de choisir les meilleurs enseignants pour accueillir des stagiaires dans leurs classes? Au niveau de la probation, place-t-on ceux et celles qui reçoivent des enseignants débutants dans des conditions suffisamment intéressantes pour qu'ils puissent bien exercer leur rôle?

Maintenant il y a d'autres débats que l'on peut ouvrir au plan de la formation. Les programmes universitaires devraient refléter cette espèce de dialectique qui existe entre théorie et pratique. Donne-t-on vraiment toute l'importance nécessaire à la présence de l'université sur le terrain, autant en termes quantitatifs qu'en termes qualitatifs? Dans des programmes au niveau du baccalauréat, les stages peuvent varier de 9 à 15 ou 20 crédits. Est-ce que c'est valable? Et quand on affirme que l'université doit être présente sur le terrain, qu'est-ce qu'on voudrait qu'elle fasse et dans quelles conditions? Veut-on qu'elle fasse de l'observation, de la recherche-action ou encore de la recherche-développement?

En résumé, je crois qu'il faut essayer de mettre en place les ressources humaines et financières pour que les gens qui sont en formation à l'université puissent recevoir la préparation à laquelle ils ont droit.

Mireille Favreau

Tout ce questionnement-là m'a amené à deux problématiques que je trouve particulièrement importantes lorsqu'on est dans la pratique de l'enseignement et qu'en même temps on a affaire à la supervision des stagiaires.

Ce que je constate dans ma pratique, c'est que souvent l'enseignant qui reçoit un stagiaire perçoit le but de la formation pratique comme étant celui d'amener le stagiaire à reproduire ce qu'il fait. C'est une limite des stages que je trouve déplorable. Selon moi, ce qu'on demande au stagiaire, dépasse largement ses possibilités. On ne laisse que très peu de place à la réflexion sur les actes pédagogiques et sur les faits d'enseignement que le stagiaire rencontre dans le milieu. Il est continuellement aux prises avec les fruits d'une expérience que le professeur titulaire a mis 15 ou 20 ans à réaliser alors qu'on lui demande d'arriver aux mêmes résultats en 35 jours. Je crois que le but de la formation pratique devrait être davantage d'aider l'étudiant à s'adapter en se questionnant avec lui sur les faits d'enseignement et sur les actes qu'il pose.

Un autre point que j'aimerais souligner, c'est la distance que l'enseignant lui-même a prise par rapport à l'université depuis qu'il a terminé sa formation. L'université et le milieu scolaire nous apparaissent souvent comme deux univers indépendants qui n'arrivent pas à être conciliés. Pour assumer sa tâche de formateur, l'enseignant qui accueille un stagiaire se retrouve encore une fois seul avec lui-même et c'est déplorable. Le superviseur a son équipe de formation pour échanger sur sa pratique, ses croyances et ses valeurs et parvenir à un certain consensus. De son côté, le stagiaire a des séminaires pour débattre ses problématiques. Alors il faudrait peut-être trouver une place pour que l'enseignant-hôte ait lui-aussi son équipe d'échange.

En dépit de ces limites, il faut bien reconnaître une réalité. Le défi qui est posé au stagiaire pour s'adapter à son milieu de stage va rester toujours le même pendant toute sa vie professionnelle. Il devra agir avec ses croyances et avec ses valeurs professionnelles tout en tenant compte des contraintes du milieu.

En conclusion, j'aimerais souligner que même si la formation que les futurs enseignants reçoivent est une formation dite théorique, même si cette formation a bien changé depuis des années, on assiste à un rapprochement entre l'université et le milieu. Le langage utilisé pour parler de l'enseignement est beaucoup plus proche maintenant, surtout depuis la venue des nouveaux programmes diffusés par le ministère de l'Éducation. Cependant, même si universitaires et praticiens parlent de plus en plus le même langage, il est regrettable que l'on ne partage pas beaucoup ses expériences.

Claude Lessard

La première chose que j'aimerais souligner, c'est que, d'une certaine manière, il s'en fait de la formation professionnelle des enseignants. Cette formation se vit un peu à l'université, dans les activités de micro-enseignement, dans les stages et dans les travaux pratiques. La formation professionnelle se vit également dans les modalités d'insertion professionnelle, je n'ose même plus parler de probation. Les problèmes

d'accès à l'emploi, principalement au niveau de l'enseignement secondaire, rendent cette insertion professionnelle beaucoup plus difficile. Dans bien des cas, l'accès à la profession se fait par le biais de la suppléance. Même si cela peut prendre 10 ans avant qu'un jeune diplômé obtienne son permis, il y a tout de même une forme d'insertion professionnelle.

La formation professionnelle peut se vivre aussi en solitaire ou avec un ou deux collègues. Les données d'entrevues que j'ai recueillies indiquent que les enseignants ne sont pas si individualistes qu'on le prétend. Selon les affinités interpersonnelles, les situations et les contextes, il y a presque toujours quelqu'un, généralement un collègue, qui est important dans le cheminement professionnel d'un enseignant.

Il faut donc reconnaître qu'il y a une certaine collégialité parmi les enseignants, et que cette collégialité a une fonction formative. Il s'agit bien là d'une sorte de socialisation professionnelle ou de formation professionnelle. Cependant, il est surprenant de constater que les trois grands acteurs, à savoir les administrateurs, les formateurs et les enseignants chevronnés sont à tour de rôle absents de ce processus. Il n'y a jamais une intervention concertée. On reproche aux administrateurs de mal gérer la profession, on reproche aux universitaires de rester à l'université et il arrive parfois qu'on dise que les praticiens encadrent mal ou refusent d'encadrer convenablement les jeunes recrues, notamment pour des raisons d'ordre syndical. Pour mieux comprendre ce qui se passe, je crois qu'il serait très intéressant de suivre le processus de socialisation professionnelle sur une longue période, à partir de celui qui le vit, c'est-à-dire à partir de l'enseignant en formation.

Pour compléter ce qui a déjà été dit, j'aimerais aussi insister sur la liaison entre le statut de la formation professionnelle, les conditions de travail et le statut de la profession. Même si je reconnais qu'il s'agit là d'un biais de sociologue, je ne pense pas qu'on puisse dissocier ces différents éléments.

Par rapport à la formation professionnelle, cette nécessaire liaison renvoie à une plus grande institutionalisation de la formation pratique. À ce sujet, j'aimerais soulever plusieurs question.

Tout d'abord, pourquoi ne pas intégrer à la tâche des enseignants des activités d'encadrement, comme ça se fait ailleurs? En France, un enseignant du primaire est dégagé du tiers de sa tâche pour faire de la supervision et de l'encadrement de stagiaires. Le tiers de la tâche d'un enseignant, cela représente 9 heures par semaine.

Ensuite, pourquoi ne pas moduler les tâches? Pourquoi faut-il qu'un enseignant en début de carrière ait exactement la même charge d'enseignement qu'un enseignant qui a 35 ans d'expérience? Pourquoi faut-il "plonger" de manière aussi intense dans la profession?

Enfin, à la question que notre animateur soulevait tout à l'heure, à savoir de qui relève la formation professionnelle, à mon avis, il y a une seule réponse. La formation professionnelle relève de la profession. Et la profession, ce n'est pas nécessairement ou exclusivement les administrateurs scolaires et le ministère, ce ne sont pas exclusivement les praticiens non plus. La formation professionnelle appartient à tout cet ensemble. Ce qui veut dire qu'il faut activer ou réactiver des modalités d'échange et de régulation entre nous, tout en respectant l'autonomie et la spécificité de chacun.

Un dernier point que je voudrais souligner, c'est un rêve, peut-être que c'est un cauchemar. Je me demande s'il est possible de penser à un consensus sur les gestes et les attitudes professionnels que nous considérons comme absolument essentiels dans un processus de formation professionnelle des enseignants? Ce consensus, nous avons de la difficulté à l'avoir entre nous à l'université. Je ne sais pas si on ose espérer l'obtenir à trois?

Si on regarde un peu l'historique - au moins pour ce qui concerne l'Université de Montréal, je ne veux pas généraliser - on a eu au cours des 20 dernières années, une phase idéologique qui a suscité bien des débats sur

le modèle de formation à privilégier. Nous sommes passés ensuite à une phase que je qualifierais de plus pragmatique, au cours de laquelle nous avons essayé d'organiser les programmes en respectant les contributions de chacun. Le discours était à peu près le suivant: pour former un enseignant, il faut un peu de didactique, un peu de psychopédagogie, une initiation aux fondements de l'éducation enfin un peu de formation pratique. Nous avons essayé de trouver un cadre logique, mais, dans le fond, la logique consistait à affirmer que nos modèles étaient composites.

Peut-être que dans la prochaine décennie, surtout si nous ne sommes pas laissés à nous-mêmes pour débattre de ces questions, si le milieu scolaire, les praticiens et les administrateurs interviennent dans ces débats, peut-être qu'on pourrait converger plus rapidement. Il ne s'agit pas d'évacuer les questions idéologiques et les questions institutionnelles. Elles sont incontournables. Cependant, nous pourrions peut-être converger sur une conception cohérente de ce que j'appellerais un ensemble de gestes professionnels et d'attitudes qui constituent le métier. C'est mon rêve et c'est avec ce rêve que j'aimerais terminer mon intervention.

Discussion

Pour ouvrir le débat, l'animateur émet l'hypothèse que les convergences qui semblent se dégager au niveau du discours sur la formation professionnelle masquent peut-être des divergences sur d'autres plans. Tout se passe comme si, tout en tenant des discours complémentaires, on ne reconnaissait pas cette complémentarité dans les faits. Il semble que les partenaires de la formation des maîtres n'arrivent pas à se donner les moyens de vivre cette complémentarité dans les faits.

Suite à cette intervention, **Claude Lessard** tient à préciser son idée sur la responsabilité de la formation professionnelle. Les universités ne doivent pas avoir le monopole de la formation initiale, comme elles l'ont eu pendant longtemps sur la presque totalité du perfectionnement. C'est un signe de maturité pour une profession que de prendre en charge la formation de ses membres. Dans toutes les professions, les gens qui gèrent les institutions où travaillent les professionnels sont impliqués dans la formation.

Jean-Claude Lauzon est d'avis que ce qui est problématique dans la situation actuelle, c'est surtout la définition des responsabilités. On a déjà défini les pouvoirs des différents partenaires de façon rigide, et on leur demande maintenant de trouver un consensus. C'est la démarche inverse qu'il faudrait faire. Il faudrait que tous les partenaires élaborent d'abord un système de formation de enseignants et s'entendent sur le système d'éducation qu'ils veulent avoir. La répartition des tâches ne devrait se faire que dans une seconde étape. Actuellement, on parle beaucoup de recherche de consensus, mais dans les faits on est très éloigné d'une telle démarche.

Gaëtan Allard insiste sur le fait que même si l'université s'est vu confier la responsabilité de la formation initiale, elle doit réaliser qu'elle ne peut assurer seule une véritable formation professionnelle. Il ne s'agit pas d'amener deux ou trois enseignants à l'université pour que l'on puisse parler de partenariat. On ne peut pas découvrir à l'université ce qui constitue la réalité de l'enseignement aujourd'hui. De leur côté, les enseignants qui sont directement impliqués dans la tâche ne peuvent pas non plus réfléchir tout seuls sur la fonction de l'enseignant d'aujourd'hui et sur la formation qui conviendrait le mieux.

À cela, **Francine Schoeb** tient à ajouter que l'erreur découle, selon elle, d'une trop grande spécialisation. On a confié aux enseignants la responsabilité des élèves et de l'évaluation, mais on les a dépouillés de leur responsabilité par rapport à leur propre formation et par rapport à la profession enseignante en général. Actuellement, on assiste peut-être à un retour du balancier, en reconnaissant que les enseignants ont une certaine compétence dans le domaine de la formation professionnelle. Cependant, tant que cette reconnaissance de compétence n'est pas pleinement acquise, il est illusoire de penser à une reconnaissance en termes d'heures de travail ou de rémunération.

Suite à la question de l'animateur sur la forme que pourrait prendre cette reconnaissance, **Francine Schoeb** répond que les enseignants ne devraient pas défendre ce dossier seuls à la table de négociation. Actuellement il est très difficile d'obtenir une reconnaissance au plan de la

tâche, probablement pour des raisons économiques. Quand on calcule le nombre d'enseignantes et d'enseignants dont on a besoin dans une commission scolaire, le calcul se fait uniquement sur la base de la tâche d'enseignement aux élèves. Auparavant, le ratio prévu était ouvert, mais présentement il n'y a plus de marge de manoeuvre.

L'animateur suggère que l'on assiste peut-être à une forme d'impuissance collective face à cette réalité. Malgré un désir de rapprochement, chacun des partenaires se sent isolé.

Jean-Claude Lauzon souligne que même si tout le monde est d'accord sur le fait qu'il faut s'asseoir à la même table, il y a tout de même des conditions minimales qui sont liées aux conditions de travail. Si l'on veut que les enseignants s'occupent de la probation et participent à des recherches-actions, il faut absolument que l'on y mette du temps, et le temps cela implique une rémunération sous forme de salaire. Le bénévolat a ses limites.

Mireille Favreau précise que, pour elle, ces conditions matérielles ne suffisent pas. La table de négociation ne suffit pas davantage. La formation des enseignants est à construire à partir de notre richesse commune. On pourrait par exemple partir de l'expérience des stages pour permettre aux gens de se parler et de recueillir des données susceptibles de fournir des balises pour la formation. Mais peut-être que cela se situe déjà dans le domaine de l'action qui devrait être abordé dans un prochain colloque.

Pour terminer, l'animateur soumet la question de savoir à quel univers institutionnel devrait incomber le mandat de promouvoir la formation professionnelle. La plupart des participants sont d'avis que ce mandat doit être assumé conjointement par le milieu et les universités. Cependant, compte tenu du fait que la responsabilité principale appartient pour le moment à l'université, c'est elle qui devrait prendre l'initiative.

PROMOUVOIR LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES STAGIAIRES

Compte rendu d'un groupe de discussion

par
Thérèse MORIN-CHASSAGNE

À la table de ce groupe de discussion, le milieu universitaire est représenté par un professeur de l'Université de Sherbrooke, un professeur de l'Université du Québec à Trois-Rivières, le responsable de la formation pratique à l'Université Laval, ainsi que par deux superviseurs de stage. Une seule personne représente le ministère de l'Éducation. Enfin, le milieu scolaire est représenté par le directeur de la commission scolaire des Mille-Iles et par une enseignante qui est également superviseur de stage.

Tous les participants s'accordent pour dire qu'il y a présentement un dynamisme nouveau qui vise à rapprocher les milieux scolaire et universitaire. Ce rapprochement se vit autour de la formation pratique et vise une plus grande complicité entre les deux instances. Cependant, cette complicité ne pourra se réaliser que si les interactions entre enseignants et professeurs d'université installent une certaine tension entre l'expertise pratique et l'expertise théorique. Il faut une contribution véritable des deux types d'expertise et non une confrontation, comme c'est le cas actuellement.

Confrontation entre les milieux scolaire et universitaire

Certains membres de la communauté universitaire reconnaissent avoir senti, lors de la table ronde, un désir de faire quelque chose de part et d'autre. Malheureusement, ils ont eu souvent l'impression que chacun tenait l'autre principalement responsable des problèmes. Il y a une confrontation entre les différents milieux: scolaire, syndical, universitaire. Chacun tente de renvoyer la balle à l'autre.

Le responsable de la formation pratique à l'Université Laval, au risque, selon ses propres mots, de "détonner" par rapport aux autres, pense

que les concertations devraient venir des institutions. Par exemple, dans la convention collective, on devrait préciser qu'une partie de la tâche de l'enseignant consiste à s'occuper d'un stagiaire. Au niveau de la base, dans le milieu scolaire, il y a les enseignants. Au niveau de la base, dans le milieu universitaire, il y a les professeurs. Il faudrait qu'entre ces deux groupes d'agents soient créées des interactions qui installent une certaine tension. Lorsque l'étudiant, le stagiaire, revient d'une période plus ou moins longue dans une vraie classe, il faudrait que ce qu'il a vécu ait de la place dans un cours, que cette expérience mette en tension la théorie que le professeur enseigne. À l'université, il y a une expertise théorique, et dans le milieu scolaire, il y a une expertise pratique. Ce ne doit pas être juste une collaboration; il faut une contribution des deux types d'expertise.

En ce moment, il y a une confrontation entre les deux. Les gens du milieu disent au stagiaire: "Ce que tu as appris à l'université, ce n'est pas applicable parce que trop théorique". De leur côté, les professeurs d'université disent que les enseignants ne sont pas à jour. Bref, on ne sent pas que tout le savoir théorique universitaire est utilisé par les enseignants pour pratiquer leur profession, ni que tout le savoir pratique des enseignants est utilisé pour ajuster la théorie à l'université. Quand les universités engagent beaucoup d'enseignants pour superviser les stagiaires, je trouve que c'est encore une façon d'éloigner l'apport théorique de l'apport pratique, parce que ce sont juste des enseignants qui viennent à l'université s'occuper des étudiants-stagiaires. Qu'apportent-ils ces enseignants? Ils apportent leur pratique. C'est comme si nos étudiants étaient formés par les gens du milieu. Si on continue cela, à mon avis, dans cinq ans, la formation des maîtres sort de l'université.

Il faut absolument que les professeurs d'université fassent de la supervision et fassent de la recherche, dans de vraies classes avec de vrais enseignants. Là, va se créer la tension de la pratique. Sans cela on travaille en parallèle. Un moment donné un des deux va s'emparer de la formation. Actuellement, cela s'en va vers les gens du milieu. Les professionnels de la profession vont récupérer la formation et les universités en seront exclues.

Témoignage d'un professeur: message d'espoir

Un professeur de l'Université du Québec à Trois-Rivières apporte son témoignage personnel. Dans notre petit département, à l'Université du Québec à Trois-Rivières, nous sommes 15 professeurs et, depuis cinq ans, nous sommes responsables de 85 à 90% des cours de notre programme de formation y compris la formation pratique. Je crois que cela correspond à une certaine évolution. Ce que monsieur (le responsable de la formation pratique à l'Université Laval) a dit, nous le sentons déjà depuis trois ans. Nous avons d'ailleurs changé récemment toutes les modalités de la formation pratique et fait une révision de notre programme. Et contre toute attente, nous avons discuté et travaillé en assemblée départementale pendant des journées complètes et nous étions 15 sur 15. Il y a 5 ou 7 ans, nous n'aurions jamais pu voir cela. Ici, à l'Université de Montréal, ou à l'Université du Québec à Montréal, c'est différent, on ne peut pas demander à 89 professeurs sur 89 de discuter du programme de la formation des maîtres. Je pense que c'est dû, un peu, au fait que nous sommes un groupe relativement petit: je sens que nous avons une prise, un contrôle sur nos orientations.

Nous avons débuté cette semaine un petit projet de recherche-action sur l'insertion professionnelle des enseignants et enseignantes. Nous étions 16 autour de la table: 6 enseignantes, 1 conseiller pédagogique, 1 directeur d'école, 1 coordonnateur d'enseignement, 1 représentant de syndicat, 6 professeurs d'université. Chacun a son intérêt dans ce projet. Nous pensons que la meilleure façon d'aller vérifier la qualité de la formation que l'on donne, c'est d'aller voir comment les gens que l'on forme se débrouillent et travaillent sur le terrain. Il y a dix ans, on n'était pas mûr pour faire ce genre de recherche-là. Actuellement, on se sent assez ouvert pour accepter la critique et pour dire, en vertu des problèmes qui se passent sur le terrain, comment pourrait-on, nous, améliorer notre programme de formation, en examinant les problèmes lors de l'insertion. Ce projet porte essentiellement sur les besoins des enseignants lors de leur entrée dans la profession. Je ne sais pas où nous allons aller avec ce projet mais je suis très confiant d'arriver à des résultats significatifs, car il est évident qu'il y a une volonté commune des partenaires de s'asseoir et de

travailler ensemble. Mais je ne suis pas sûr que cela puisse se passer partout ailleurs.

Des circonstances favorables succèdent à une période d'incertitude

Selon le représentant du ministère, il y a en ce moment des circonstances très favorables qui succèdent à une période d'incertitude. Lorsque l'université a pris la formation des maîtres en main, elle était quelque peu incertaine. Avec leur baccalauréat, les enseignants sont aujourd'hui des professionnels à part entière. Au cours des ans, l'université a acquis une certaine densité. Il est évident qu'un dynamisme est né et ce colloque en est un signe. En outre, je suis content de constater que cela se fait autour de la formation pratique.

Les besoins du milieu scolaire

Beaucoup d'enseignantes reçoivent des stagiaires chaque année. Les feuilles envoyées par l'université sont très impersonnelles. L'une de ces enseignantes a pris la décision de devenir superviseure pour en savoir davantage. C'est vraiment un besoin de la part des enseignantes de connaître ce que la stagiaire vit, de savoir en quoi consiste la formation universitaire, afin de mieux aider la stagiaire. La complicité entre l'université et le milieu est une nécessité.

Selon le directeur de la commission scolaire des Mille-Iles, il y a une concertation désirée de la part des différentes instances. la professionnalisation des enseignants indique un virage de la C.E.Q. Quelques milliers de dollars peuvent être suffisants pour améliorer les conditions de travail tout en tenant compte du contexte économique. Le phénomène des écoles associées a permis à des enseignants d'être libérés quatre demies journées par année. Ce sont de petites choses concrètes, minimales comme celles-là, qui signifient pour les enseignants qu'on désire vraiment cette concertation-là!

En résumé, les solutions concrètes proposées sont les suivantes:

- que dans la convention collective soit précisée qu'une partie de la tâche de l'enseignant consiste à s'occuper d'un stagiaire;

- que le vécu de l'étudiant-stagiaire en classe ait de la place dans un cours, que cette expérience mette en tension la théorie enseignée par le professeur;

- que les professeurs fassent de la supervision et qu'ils fassent de la recherche dans de vraies classes avec de vrais enseignants;

- qu'il existe un projet de recherche-action impliquant les différentes instances et destiné à vérifier la qualité de la formation donnée et ce, dans chaque université;

- qu'il y ait de plus en plus d'écoles associées.

En conclusion, suite à cette volonté évidente de part et d'autre, autant du milieu que de l'université, il faut absolument dépasser le stade de la confrontation. Seule la mise en application de solutions concrètes, semblables à celles qui ont été mentionnées dans ce groupe de discussion, permettra de parvenir à une contribution mutuelle et à une véritable complicité entre les deux types d'expertise.

PROMOUVOIR LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES STAGIAIRES

Compte rendu d'un groupe de discussion

par

Brigitte DE SOUZA

Le groupe de discussion s'est constitué de 10 représentants de différentes universités (un didacticien-superviseur, 4 superviseurs, 3 professeurs et 2 responsables de programme), 3 représentants du M.E.Q. (dont un du Conseil supérieur de l'éducation) et 3 représentants du milieu scolaire (une directrice d'école et deux enseignantes). Dans l'ensemble, la discussion s'est animée autour des points de vue respectifs de chacun des trois groupes d'appartenance.

L'ambiance fut celle de l'écoute malgré le temps relativement court de discussion. Le point de vue du ministère fut plutôt posé, voire modéré, alors que celui du milieu était plus "viscéral". Les universités représentées servaient en quelque sorte de tampons entre la "base" et le "sommet". La discussion s'est davantage orientée vers une mise à plat des problèmes existants, n'abordant que ponctuellement le registre des solutions concrètes à apporter. C'est plus en terme de dialogue, donc d'échange de positions, que la discussion a eu lieu, chacun revendiquant ses besoins et ses attentes. Les différences de point de vue furent fortement liées à la provenance de chacun (milieu, université, ministère). On peut donc les regrouper selon les trois angles annoncés, avec toute la réserve des nuances qui ont été apportées.

Du côté du milieu, une constatation se fait jour: celle du réveil tardif des universités par rapport aux besoins réels. D'ici quelques années, des besoins spécifiques importants vont apparaître, notamment dans le secteur des sciences et des mathématiques (enseignants engagés dans les années 70). La qualification des futurs enseignants doit donc être envisagée en fonction de ces besoins réels. La collaboration université-milieu doit, à cet égard, se centrer davantage sur l'étude du milieu. Cette notion de "besoins réels" sera d'ailleurs très largement présente tout au long de la

discussion. En effet, le milieu déplore que les résultats des recherches entreprises par l'université sur les nécessités du milieu arrivent toujours de manière tardive pour permettre un réajustement des actions mises en place. Dans ce cas, il est difficile d'utiliser les résultats des recherches afin de faire pression auprès du ministère, ministère qui du reste devrait être en mesure de faire la synthèse des besoins existants. Or, il semblerait que ce ne soit pas toujours le cas: là encore, les résultats se font parfois attendre...

Le secteur de la formation des enseignants serait-il le seul où le "consommateur" ne peut pas dire au "producteur" quelle qualité de "produit" il désire obtenir?... Par exemple, le projet des écoles associées n'a pour le moment trouvé aucune table commune où l'on puisse étudier concrètement ses tenants et ses aboutissants. Par ailleurs, les commissions scolaires doivent être en mesure d'exprimer leurs besoins pour les années à venir de manière claire et précise. Ce besoin de table commune, université-milieu, milieu-ministère, ... est exprimé par plusieurs personnes qui l'envisagent comme solution à un décalage existant entre la théorie et la pratique, les besoins spécifiques et la préparation professionnelle des stagiaires, dans la mesure où celle-ci pourrait se tenir rapidement, c'est-à-dire parallèlement aux actions mises en place.

Du côté de l'université, les différents représentants déplorent le manque d'informations qu'ils reçoivent du ministère, pourtant "pourvoyeur" et "définisseur" des besoins spécifiques du milieu, tout en reconnaissant que, malgré tout, il est difficile de forcer un étudiant à faire un choix de matière en fonction des besoins existants. Il apparaît néanmoins nécessaire d'obtenir une information "concrète" pour pouvoir dresser un tableau net de la situation aux futurs enseignants. De plus, il existe un manque de cohérence, très net entre la formation théorique et la pratique. À défaut d'une terminologie qui déterminerait clairement ce que l'on met sous les termes de "stage", "superviseur", ... l'université se sent démunie pour faire le lien entre les deux. Amorcer une réflexion sur le lien entre théorie et pratique semble indispensable si l'on veut pas dispenser un enseignement décroché des réalités.

La liaison entre le milieu de formation et le milieu d'enseignement apparaît également comme indispensable. Une directrice de programmes de formation propose qu'un travail de concertation soit envisagé durant la période de probation entre l'université et le milieu. De son point de vue, l'impact en stage est difficile à obtenir, car les stagiaires-enseignants ne s'y sentent pas vraiment responsables. L'université pourrait donc continuer à jouer un rôle au niveau de la formation durant cette période transitoire.

De plus, il semble important d'entretenir aussi bien l'aspect qualitatif que quantitatif de la formation. Comme le formule un participant: "Pour qu'il y ait une qualité d'enseignement, il faut d'abord qu'il y ait un enseignant". À ce propos, une participante fait remarquer que l'aspect qualitatif n'est que peu pris en compte à l'université: on ne touche pas aux émotions ni au vécu. L'université semble s'être donnée des "mandats théoriques", mais qu'en est-il des problèmes par rapport aux comportements? L'enseignement des valeurs et des attitudes ne fait pas l'objet de cours spécifiques, et la façon dont les cours sont donnés semble faire abstraction "de ce que l'on est". Cette constatation est regrettable dans un contexte de formation qui se revendique de la pédagogie humaniste.

La question de la supervision des stages soulève plusieurs points de vue. Un participant fait remarquer qu'à partir de la fin des années 60, on a arrêté de superviser les étudiants en stage parce que les superviseurs n'y étaient pas préparés. La relation superviseur-étudiant était alors envisagée sous l'angle de la complicité, ce qui entraînait une difficulté d'évaluation des habiletés. Mais aujourd'hui, la prise de conscience étant faite, la réduction du décalage existant entre la formation et la pratique pourrait être d'envisager les superviseurs de stages comme des personnes-relais entre l'enseignement en laboratoire et l'enseignement dans la classe, tout en sachant que l'adaptation au milieu nécessite du temps et que l'équilibre à trouver pour le stagiaire est confronté à la complexité de la situation éducative où tous les problèmes sont abordés de front. Une collaboration entre enseignants et superviseurs apparaît souhaitable dans la mesure où les enseignants envisagent cette collaboration non en terme de tâche à remplir, mais en terme d'incitation partenariale. Le rôle des

superviseurs pourrait être d'intervenir pour aider les stagiaires à trouver des modes de fonctionnement pratique adéquats, en regard de la formation dispensée. Une question reste posée: l'université est-elle prête à assumer ce mandat?

Enfin, le ministère semble favorable à un rapprochement des universités et du milieu. Dans la perspective de réflexion actuelle quant à la formation fondamentale, il semble nécessaire d'amener les différents partenaires à contribuer à la formation. Dans cette perspective, le rôle de l'université pourrait être d'orienter ses recherches vers des problématiques propres au milieu, ceci malgré la distance qui est parfois entretenue. Bien que l'université et le ministère aient chacun une tâche bien déterminée (d'un côté la formation des maîtres, de l'autre les programmes), un besoin de table commune se fait donc également sentir du côté du ministère afin que des informations intéressant les différents partenaires puissent être échangées. En effet, d'ici 5 ans, on envisage qu'un pourcentage important du personnel enseignant en fonction partira à la retraite. Il est donc important de s'informer mutuellement par rapport au contingentement des besoins concrets.

En regard de la formation pratique, le ministère propose de "mettre plus d'énergie" pour contribuer aux actes professionnels. Le maintien des performances ne doit pas faire oublier l'importance de la relation. Le ministère propose d'envisager l'enseignant comme un "interventioniste" dans le sens des finalités du développement de la personne. Le superviseur, personne intermédiaire entre l'université et le milieu, travaillerait davantage en terme de "relation d'aide". Cette façon d'envisager la supervision peut certainement encourager les différents participants à apporter leur contribution.

Ce qui se dégage donc de l'ensemble de la discussion est une très nette demande en direction d'une table commune où le rôle des différents partenaires concernés par la formation pourrait être de réduire le décalage existant entre la formation et la pratique, les attentes et les besoins existants.

PROMOUVOIR LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES STAGIAIRES

Compte rendu d'un groupe de discussion

par

Thérèse NAULT

Le groupe de discussion était composé de personnes travaillant de près ou de loin à la formation pratique des futurs maîtres. Nous retrouvons des superviseurs responsables de stage avec le statut tantôt de chargés de cours ou de professeurs universitaires, des professeurs chercheurs dans différentes universités et des conseillers pédagogiques en milieu scolaire.

Chacun s'est exprimé sur l'un ou l'autre des aspects pratiques concernant la formation et la supervision des étudiants-maîtres. Tous sont unanimes à dire qu'un fossé énorme a été creusé depuis 20 ans entre les deux milieux et les deux types de formation. Conséquemment, des besoins de partenariat entre les milieux universitaire et scolaire et d'échange ou de complémentarité entre les formations théorique et pratique sont ressentis par tous les intervenants en formation des maîtres.

Le groupe constate que la formation pratique et les stages d'enseignement y compris la probation sont au centre des débats publiques. Parallèlement, il est ressenti un manque de leadership et de consensus entre les différentes entités administratives concernant la formation pratique et les moyens à mettre en place pour valoriser les différentes fonctions permettant de donner à la formation pratique une place importante dans la formation des maîtres.

Plusieurs propositions ont été apportées pour faire éclater ces visions hermétiques, ces systèmes parallèles qui s'érigent depuis 20 ans:

- que des échanges de fonction entre les praticiens des milieux universitaire et scolaire soient assurées sous forme de prêt de service ou autres;

- que des postes réguliers de formateurs pratiques soient créés dans les universités avec des exigences de qualification spécifiques à la pratique afin de favoriser la recherche-action dans le milieu et d'améliorer les conditions des chargés de cours et des professeurs oeuvrant à la formation pratique;

- que les compléments de tâche des enseignants du milieu scolaire soient comblés par les étudiants-maîtres;

- que l'enseignant proche de la retraite ou en retraite progressive soit pairé avec un stagiaire pour lui faciliter son insertion dans la profession enseignante;

- que l'on développe différentes formules d'association du milieu scolaire à la formation des maîtres afin de regrouper les énergies déployées par les divers intervenants, d'assurer leur concertation tout en laissant une pluralité d'application des modalités des stages;

- que des protocoles d'entente soient établis entre les commissions scolaires et les universités pour tenir compte des besoins du milieu scolaire en matière de formation des maîtres de stage à la supervision et à l'encadrement des étudiants-maîtres.

Tout au long de la discussion, les interventions des uns appuient les interventions des autres intervenants. Un consensus sur les solutions proposées ci-haut semble se dégager du groupe; tous sont d'accord pour que les milieux universitaire et scolaire impliqués dans la formation des maîtres travaillent en collégialité à la formation professionnelle de qualité pour nos futurs enseignants et semblent manifester une volonté de s'impliquer concrètement pour assurer cette promotion et cette qualité.

PROMOUVOIR LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES STAGIAIRES

Compte rendu d'un groupe de discussion

par

Ginette DROUIN

Nous retrouvons dans ce groupe des représentants des différentes instances soit des responsables de la formation pratique et des professeurs d'université, une représentante de la C.E.Q., des enseignants, une personne du ministère de l'Éducation et des superviseurs de stages.

Le débat mené à la table ronde a suscité des réactions qu'il faut souligner. Les participants sont d'abord invités à commenter les divers points de vue pour ensuite proposer des solutions concrètes à court ou à moyen terme par rapport à la formation pratique des futurs enseignants.

En début de discussion, quelques personnes déplorent le fait qu'il manquait deux instances à la table ronde: le ministère de l'Éducation et les étudiants stagiaires. Il aurait été intéressant d'avoir le point de vue de ces deux groupes.

La profession d'enseignant

C'est à partir du terme "professionnel" que la discussion s'amorce. Au cours du débat, on nous a laissé croire que le titre de professionnel est surtout attribué à ceux qui sont dans l'action, dans le milieu scolaire, alors que le terme de "penseur" est réservé aux universitaires. Pourtant, soulignent des professeurs, le "professionnel" pense, agit et réalise dans les deux milieux tant universitaire que scolaire. D'ailleurs, dans le milieu enseignant, si la professionnalisation doit appartenir à la profession on peut se demander où est la profession? Aucune corporation ne représente les enseignants du Québec. C'est le ministère de l'Éducation qui joue ce rôle tout en étant en conflit d'intérêt puisqu'il est à la fois pourvoyeur et définisseur.

Tous ne sont pas d'accord avec l'idée de la corporation. D'après une enseignante, la corporation présente le danger de protéger l'incompétence. Les enseignants ont déjà une structure syndicale et la représentante de la C.E.Q. nous assure qu'il y a des changements en perspective dans le milieu de l'enseignement. Le mandat syndical se transforme petit à petit, les questions professionnelles et pédagogiques prennent de l'importance par rapport aux questions salariales.

L'arrivée des femmes à la Centrale a contribué à faire l'intégration de toutes les facettes de la profession. On se penche davantage sur des dossiers professionnels, sur le régime pédagogique et sur le programme de formation. La C.E.Q. pourrait jouer le rôle d'une corporation avec une option de plus en faisant le lien entre les conditions de travail et les conditions d'exercice du métier.

La formation universitaire

On reproche souvent aux responsables de la formation dans les universités d'être trop axés sur la théorie. Il est vrai que la formation des futurs enseignants est différente de celle qu'on donnait dans les écoles normales. Pourtant, il y a divers types d'interventions, certaines plus pratiques que d'autres. Le principal rôle de l'université n'est-il pas de s'adonner à la recherche, de requestionner certaines théories. Ce n'est pas l'endroit où l'on doit fabriquer du matériel scolaire.

D'après une enseignante, la démarche apprise à l'université est utile pour la réflexion de la pratique pédagogique, il faut la connaître. Cependant, parce qu'il manque d'éléments concrets, il est souvent difficile de faire le lien avec le monde scolaire.

Pour les étudiants stagiaires, il semble effectivement y avoir un fossé entre ce qui s'enseigne à l'université et ce qui se passe dans les écoles. Les étudiants ont tendance à idéaliser la profession d'enseignant et ils ont de la difficulté à faire des liens une fois rendus dans leur milieu de stage, surtout lorsqu'on les somme d'oublier ce qu'ils ont appris à l'université. Ils sont confrontés à des réalités qui n'ont pas été soulevées à l'uni-

versité et leur première réaction est de reprendre les modèles qu'ils ont connus comme enfants. La consigne: "Fais ton possible" n'est pas nouvelle.

Généralement, les étudiants s'engagent sérieusement dans leur stage. On leur a enseigné qu'il était essentiel de mettre l'accent sur la démarche de recherche, de placer l'enfant en situation de découvrir mais lorsqu'ils arrivent dans les écoles ils doivent se servir de cahiers d'exercices dans lesquels l'enfant n'a qu'à fournir des réponses. Est-ce que c'est l'université qui est dans l'erreur? On se retrouve devant deux conceptions différentes, celle de l'agir dans un milieu très réaliste et celle de l'université. L'étudiant a peut-être raison de se plaindre de la sclérose de certains enseignants par rapport à leur pratique pédagogique.

La pédagogie dans les écoles

Selon la vision universitaire, il semble qu'on exerce beaucoup de pression sur les enseignants par rapport à l'application des programmes. Le sens de la profession s'étiole: les enseignants sont devenus des techniciens qui appliquent les directives des programmes. Ils n'ont plus de contrôle sur la didactique, ils ne croient qu'aux méthodes. À cet effet quelqu'un mentionne que d'après une expérimentation menée dans les classes maternelles "les enfants n'aiment pas la pédagogie" il faudrait peut-être suggérer aux enseignants de désobéir.

La représentante de la C.E.Q. admet que le milieu scolaire est conservateur. Depuis dix ans il n'y a pas eu d'éléments déclencheurs pour repenser certaines situations. Par ailleurs d'autres réalités interpellent les enseignants: l'intégration des enfants handicapés, l'avènement de diverses communautés culturelles, l'augmentation de la pauvreté et de la violence sont des phénomènes pour lesquels l'enseignant n'a pas développé de savoir-faire. Il a un bon bagage d'expérience, mais il utilise lui aussi des solutions de dépannage. Il sera un bon formateur à la condition d'avoir un perfectionnement adéquat et dans ce sens les enseignants ont besoin de l'interaction université - milieu scolaire. Existe-t-il des projets qui vont dans ce sens? On n'entend jamais parler des recherches universitaires dans les écoles.

Concernant la marge de manoeuvre laissée aux enseignants sur le plan pédagogique, la représentante de la centrale syndicale souligne les contraintes auxquelles font face les enseignants. On leur demande de présenter leur planification un mois à l'avance, la supervision (contrôle) se faisant à partir de ces prévisions. On ne tient pas compte des multiples composantes de la vie de la classe, tout est encadré.

Des examens servant à évaluer l'atteinte d'un certain nombre d'objectifs sont préparés par le ministère de l'Éducation et présentés à tout le monde sans considération pour les facteurs qui influencent l'apprentissage (milieu défavorisé, phénomène ethnique...). Les résultats sont publiés et comparés et lorsqu'ils sont faibles les commissaires accusent la mauvaise qualité de l'enseignement. L'accent est mis sur la supervision, les enseignants sont pris dans le système, ils n'ont plus de liberté d'agir. Il devrait y avoir plus de souplesse dans le milieu de l'éducation, surtout au primaire. Il faut entre autres se requestionner par rapport aux échecs des élèves en première année.

Les concepteurs de programmes font peu appel aux universités, sauf pour le programme en français, pour lequel on les a consultés. Ce sont par exemple les enseignants du secondaire qui ont bâti le programme en sciences humaines. Présentement, le perfectionnement se donne entre les personnes issues du milieu. Ces "spécialistes" vont chercher des informations au ministère de l'Éducation et les transmettent ensuite de façon plus ou moins habile aux enseignants. Ces derniers n'ont pas beaucoup de marge de manoeuvre, ils exécutent les consignes reçues.

Des éléments de solution

Grâce à un échange intéressant et très positif, nous avons pu cerner les particularités de chacun des milieux. Il reste à proposer des solutions pour améliorer la formation pratique des futurs enseignants.

Un seul mot pourrait résumer les échanges: c'est concertation. Ce voeu apparaît unanime quelle que soit la provenance des participants. Pour une enseignante le besoin d'établir un consensus entre les diverses parties:

université, commissions scolaires, C.E.Q. et M.E.Q. est présent depuis de nombreuses années. Les intentions sont bonnes de part et d'autre mais quelqu'un doit prendre cette concertation en charge. Ne faudrait-il pas créer un organisme parallèle qui soit neutre et qui regrouperait toutes les instances? Il faudrait également continuer à encourager cette volonté de concertation en favorisant la tenue de petits projets entre universités et commission scolaires.

Du côté des participants universitaires, la volonté est grande aussi d'en arriver à la concertation. Déjà dans certains milieux, l'université participe de façon concrète avec les commissions scolaires. Il manque cependant un partenaire de taille: le ministère de l'Éducation. Dernièrement des subventions ont été accordées aux universités pour la formation pratique en milieu de stage mais on peut se demander comment le ministère va récupérer les résultats de ces expériences?

L'idée de former un comité extérieur qui assurerait le leadership au niveau de la concertation a aussi été amenée par l'Association des doyens et des directeurs des facultés des sciences de l'éducation. Pour ces responsables de programmes facultaires la C.E.Q. apparaît comme la meilleure instance pour amorcer la deuxième manche. Elle pourrait compter sur l'appui des universités.

Le besoin de concertation vient aussi de personnes qui ont travaillé à des projets pilotes concernant la reconnaissance du travail des enseignants par rapport à la formation des enseignants. Bientôt les rapports seront complétés et si personne n'assure le leadership, ils resteront sur les tablettes.

La centrale syndicale a commencé à travailler à ce dossier en collaboration avec l'Université Laval qui lui fournit l'expertise nécessaire pour alimenter ses réflexions. Cependant, selon la représentante syndicale, il faut absolument interpeller le ministère de l'Éducation car c'est lui qui a le leadership sur un certain nombre de dossiers. Le gros problème se situe au niveau du fonctionnement du ministère, on prend des décisions qui contredisent ce qui a déjà été établi dans d'autres programmes et ceci se

remarque particulièrement dans les dossiers de mesure et évaluation. La C.E.Q. a intérêt à travailler de pair avec les universités pour qu'on puisse confronter ensemble les décideurs du ministère.

Faisant le lien avec les propos de monsieur Lessard au cours du débat, il faudrait briser le système qui fait que l'enseignant devient un technicien plutôt qu'un professionnel de l'éducation. Malgré le discours théorique inverse, le système contribue à déprofessionnaliser les enseignants. Il serait fort utile de profiter de l'aide de la C.E.Q. pour redéfinir les attitudes et les comportements de la profession. C'est le temps de parler d'autonomie récupérée.

Du côté des enseignants on souligne que chaque éducateur devrait se sentir assez professionnel pour s'ouvrir aux différentes recherches, se renouveler plutôt que de voir les choses d'une façon bornée. Comme responsabilité par rapport à des jeunes, il doit se faire un devoir de se poser des questions et d'entreprendre une démarche personnelle.

Enfin, il ne faudrait pas que les "penseurs" universitaires parlent dans le vide et se retrouvent loin des recherches nécessaires. Les situations évoluent rapidement au Québec et personne ne peut se considérer comme le spécialiste d'une question. Cependant, on peut être spécialistes ensemble.

Sur ces derniers mots, l'animatrice remercie les participants.

PROMOUVOIR LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES STAGIAIRES

Compte rendu d'un groupe de discussion

par
Claudine BLAIN

Avant de relancer la discussion, une brève présentation des participants permet de constater que notre groupe est constitué majoritairement de personnes issues du milieu universitaire: d'une part, de responsables des programmes de stages de diverses universités, d'autre part, de superviseurs de stages cumulant en grande partie aussi des tâches d'enseignement. Un enseignant à temps plein et un responsable du dossier des stages dans une commission scolaire complètent notre groupe.

Cependant, il demeure évident, pour tous ces participants comme pour les invités de la table ronde d'ailleurs, qu'un partenariat entre les trois parties impliquées (université, milieu enseignant et administration scolaire) dans la formation professionnelle des stagiaires, est essentiel. Cela dit, la façon d'y parvenir, ou, les protocoles d'entente établissant une telle collaboration, semble difficile à définir. Si l'on se fie aux interventions recueillies lors de notre discussion, ces ententes pourraient s'articuler différemment dépendant de la réalité de chaque université (formule de stage adoptée, environnement social et géographique) et du milieu correspondant.

Il faut dire aussi que les commentaires recueillis vont tous dans le sens d'une structure légère. Éviter à tout prix la surstructuration et opter pour un minimum de protocole d'entente global semble être la proposition la plus satisfaisante pour tous.

Certains (particulièrement des superviseurs de stage) suggèrent plus une formule d'étroite collaboration entre les intervenants directs: les enseignants, stagiaires et superviseurs. Formule qui semble déjà, dans certains milieux, donner d'excellents résultats. Voyons un peu plus en détail le partage des opinions qu'elles soient favorables au protocole

d'entente global ou plutôt à une collaboration proche des intervenants directs de la formation pratique.

Un premier commentaire d'un intervenant oeuvrant dans le milieu universitaire, faisant état d'une formule mise sur pied depuis peu dans son milieu, réaffirme, avec justesse, qu'avant même de déterminer une formule de partenariat, il faut s'assurer d'une volonté ferme de la part de tous les intervenants dans ce dossier à aller jusqu'au bout de l'engagement. Ensuite, pour pouvoir agir, il faut avoir les moyens de le faire!

Et si le milieu universitaire se sent d'ores et déjà impliqué dans son rôle de formateur, il n'en serait pas de même dans le milieu enseignant, non par manque de volonté mais beaucoup plus par manque de ressources, d'information et aussi de confiance. Ceci s'est traduit au cours de la discussion par des remarques faisant allusion à la dévalorisation du travail d'enseignant, et au peu d'importance accordée à des organisations concrètes (dégagements accordés aux enseignants pour leur apport à la formation de futurs enseignants) mises sur pied par les commission scolaires ou l'administration scolaire.

Il faut, pour certains intervenants, à cause de toutes les raisons énoncées ci-haut, que l'université tende la main aux enseignants et leur offre plus que l'opportunité d'accueillir des stagiaires. Ce plus pourrait se traduire en sessions de réflexion et de formation sur le rôle de maîtres-hôtes, en colloques, en échange de service entre le milieu et l'université... Un partenariat donc où le rôle du milieu enseignant serait accru. Plusieurs intervenants universitaires y croient mais on se demande encore si le milieu est prêt.

C'est pourquoi certains superviseurs encouragent beaucoup plus le travail sur le terrain entre les enseignants, stagiaires et superviseurs. Ceci répond plus aux besoins de formation ou de perfectionnement d'enseignants moins intéressés par une structure lourde et astreignante que par ce désir d'apprendre et de se ressourcer à travers un échange constructif et la confrontation de nouvelles idées émises par des stagiaires créateurs et

différents d'eux dans leur approche, leur vision de l'enseignement et leurs contacts avec les enfants.

Dans un cas comme dans l'autre, on reconnaît sans hésitation l'importance des enseignants recevant des stagiaires. C'est pour cela que d'une façon ou d'une autre on s'entend à dire qu'il faut dire ou redire à ces enseignants qu'ils savent des choses et qu'ils devraient les transmettre aux stagiaires. On revient ainsi à cette revalorisation des enseignants qui pourrait passer, dans ce cas précis, par une redéfinition des rôles de chacun et une plus grande égalité de responsabilité face à la formation professionnelle des stagiaires entre le milieu universitaire et le milieu enseignant.

Il est bon de souligner que les participants à la discussion avaient, règle générale, des exemples concrets de collaboration efficace dans leur milieu. Collaboration, parfois réglementée par un protocole d'entente expérimental ou collaboration plus spontanée entre le trio enseignant, stagiaire, superviseur impliqués. Faut-il pour autant en conclure que la structure mise en place doive respecter la couleur locale et les besoins particuliers de chaque milieu de stage?

Chose certaine, une volonté ferme, la multiplication des occasions d'échanges entre les intervenants et des définitions claires des rôles de chacun ne sont sûrement pas étrangers au succès du partenariat dans la formation professionnelle des futurs enseignants.

Suite à cette discussion fort animée et intéressante, madame Morency, l'animatrice de ce groupe de discussion demanda aux participants leur degré de satisfaction face à la journée colloque qui s'achevait. Tous furent unanimes à reconnaître l'importance de multiplier ces rencontres puisque nombreux furent ceux qui soulignaient leur impression de repartir en restant sur leur appétit! La journée fut trop courte pour bien connaître la réalité de chacun des milieux représentés. Cependant cette amorce sur la formation pratique identifie des besoins communs à toutes les parties impliquées. Cette journée ouvre le chemin à des consultations plus poussées entre l'université et le milieu, précise les obstacles à franchir et

permet de rêver à des jours meilleurs dans des conditions optimales de formation pour chaque intervenant à chaque échelon du processus...

PROMOUVOIR LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES STAGIAIRES

Compte rendu d'un groupe de discussion

par

Louise AUBIN

Pendant que nous attendons l'arrivée de tous les participants, la discussion s'amorce déjà. Ce groupe enthousiaste est prêt à partager ses expériences. Nous avons parmi nous des gens passionnés (dont M. Gaétan Allard de la table ronde) toujours à la recherche de solutions créatives.

La Belle Province y est bien représentée: aux voix de Sherbrooke et de l'Abitibi-Témiscamingue se joignent celles de la région métropolitaine montréalaise. Nous avons également le plaisir d'accueillir une représentante de Moncton au Nouveau-Brunswick. Les fonctions qu'occupent ces personnes se situent à tous les niveaux du monde l'éducation: professeur-chercheur, responsable de stage, superviseur, enseignant, conseillère pédagogique, haut fonctionnaire au ministère de l'Éducation.

L'animatrice lance de nombreuses pistes de réflexion et propose de cibler les interventions sur la volonté de partenariat, qui semble être une idée en voie rapide de développement tant dans le milieu scolaire que dans le milieu universitaire. Comment concrétiser cette vision d'association nécessaire pour une meilleure formation pratique?

Une première intervention s'adresse à monsieur Allard concernant l'élément de confiance réciproque qu'il a soulevé dans sa présentation publique. AVEZ-VOUS CONFIANCE? Comment concilier ce facteur indispensable avec le mépris que l'on constate souvent chez les stagiaires pour le personnel enseignant? L'université reconnaît-elle la compétence des enseignants qu'elle a formés? Partant de son expérience de coopération monsieur Allard nous dit qu'il a enrayé ce problème en travaillant d'abord sur une confiance mutuelle et en réduisant la méconnaissance des uns envers les autres. Ce changement s'est opéré en dix ans. Maintenant ce sont des partenaires égaux qui bâtissent un projet commun. La formule de

l'Université de Sherbrooke rend les stagiaires et les formateurs présents toute l'année dans le milieu scolaire. Ces contacts fréquents ont modifié les mentalités. Pour un véritable partenariat, il faut reconnaître les compétences de chacun.

À l'Université de Moncton, la formule valorise le rôle des enseignants dans la formation pratique en les impliquant dans le processus d'évaluation de la stagiaire. Cet état de fait leur a donné une grande confiance en eux tout en leur accordant une reconnaissance de leur travail bénévole. L'université vient superviser et assurer les enseignants de son support. Une superviseure signale qu'il y a cependant des milieux où l'on ne peut faire confiance d'où une première limite à l'élément de base du partenariat.

Une difficulté rencontrée dans la pratique de l'alternance telle qu'elle est appliquée à l'Université de Sherbrooke se situe sur le plan de l'évaluation: qui évalue quoi? apprentissage ou expérience de travail? Cependant, la complémentarité qui s'installe entre les partenaires oblige à modifier les programmes selon les besoins de l'entreprise. Ne préparerait-on pas trop en vue de tâches à accomplir? L'employeur qui vise la rentabilité prend plus de responsabilités dans la formation. Les partenaires sont en constante recherche de satisfaction réciproque.

Le monde de l'enseignement présente des similitudes. Une récente recherche de monsieur Allard confirme que le stagiaire apporte de l'aide et qu'il répond ainsi aux besoins du milieu scolaire. C'est ce dernier qui détermine la tâche du stagiaire qui s'intègre toute l'année. Si le contrat de réciprocité n'est pas respecté le stagiaire est retiré promptement de la classe. Il s'agit du partage intégral de la tâche comme le maître le faisait au moyen-âge avec son apprenti. La disponibilité des enseignants est très grande et limite ainsi les problèmes de placement. Contrairement au stage coopératif en entreprise, les stagiaires ne sont pas payés.

Il est de première importance que l'université se rapproche du milieu scolaire et consacre temps et statut à la formation pratique. Elle doit aller chercher le feedback des directeurs pour transformer les

programmes évitant ainsi de former prématurément des candidats au recyclage. Des éléments de risque sont soulevés: n'est-il pas dangereux que le milieu fixe les tâches, fixe également les contenus de formation? Les enseignants pourraient-ils être tentés d'oublier qu'ils reçoivent des étudiants en formation? Ne serait-ce pas facile d'utiliser de la main-d'oeuvre à bon marché? Monsieur Allard confirme l'importance des modalités de travail et de la nécessaire intégration du stagiaire à toute la tâche d'enseignement. L'investissement de l'enseignant est primordial afin de récolter de part et d'autre, les bénéfices escomptés. Un autre défi relevé par un participant concerne l'intégration des stagiaires dans le milieu à raison d'une journée/semaine. Monsieur Allard nous dit que leur programme universitaire est bâti en conséquence et que le groupe des pairs adopte un rôle de formation puisque les enfants deviennent leur préoccupation quotidienne première. Ils s'inscrivent ainsi dans une véritable démarche de formation professionnelle.

Nous voyons à Montréal poindre des projets d'association. Dans une nouvelle expérience de partenariat, le doute s'empare d'abord des enseignants sur le rôle et sur la place qu'ils occuperont dans le projet. Ils ont besoin de passer à l'action pour croire à une association de partage entre l'université et l'école. Les enseignants commencent à peine à penser qu'ils peuvent apporter quelque chose à l'université. Ici toute la construction de la confiance est à bâtir. La conviction d'occuper des rôles complémentaires sera établie au cours d'expériences positives.

Notre groupe de discussion a terminé ses réflexions en questionnant la profession elle-même tant dans ses modèles en milieu scolaire que dans ceux offerts par le milieu universitaire. Est-ce une profession? Les conditions de travail très rigides et très dirigées laissent peu de place à l'autonomie professionnelle. Peut-on parler de plan de carrière dans une profession où les gens sont cloués par l'immobilité? Dans ces conditions les enseignants peuvent-ils avoir confiance en eux? Peuvent-ils se sentir professionnels? À quel aller-retour peut-on s'attendre quand les enseignants ressentent le mépris pour une profession en dévalorisation où il y a de moins en moins de place pour les défis?

Effectivement, le milieu offre peu d'alternatives aux enseignants. C'est probablement une erreur que nous payons chèrement. Une nuance est apportée à la question du professionnalisme. Beaucoup d'enseignants sont professionnels malgré le peu de possibilité de mettre en valeur la profession. Dans certaines régions la rotation des directions d'école a été bénéfique pour tous mais l'actuelle immobilité des enseignants éteint énormément leur enthousiasme. La question de la professionnalisation est extrêmement liée à la volonté de partenariat que nous tentons de développer.

Également, le modèle qu'offre l'université idéalise trop souvent les tâches reliées à l'enseignement. Plus vite l'étudiant sera en contact avec la réalité, plus il développera son sens critique face à ce qu'on lui présente à l'université. Les professeurs d'université se sentent-ils eux-mêmes dans la profession? La valorisation de la recherche n'offre que peu de place pour un modèle véritable d'enseignant.

Il y a du travail d'accompli mais il reste encore beaucoup de place pour l'innovation. Ce travail d'association ne pourra avancer sans une solide confiance mutuelle dans le respect et la reconnaissance des compétences réciproques. Dans la recherche des conditions maximales de la formation pratique chacun des partenaires a à interroger ses propres pratiques afin d'élaborer des projets dans la plus grande cohérence.

PROMOUVOIR LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES STAGIAIRES

Compte rendu d'un groupe de discussion
par
Marie-Claude RIOPEL

Le groupe de neuf personnes dans lequel je faisais office de secrétaire est composé majoritairement de professeurs de différentes universités de la province (six personnes dont trois superviseurs), de deux enseignantes du milieu scolaire, et d'un représentant du M.E.Q.

Les personnes entendues proviennent principalement du corps professoral universitaire. Les opinions sont partagées, les expériences diversifiées. À tout le moins un objectif demeure commun aux participants: c'est une volonté de promouvoir une formation pratique efficace, signifiante et professionnelle.

De cette rencontre, on peut dégager deux grands axes de discussion: la nécessité de la collaboration dans l'établissement du partenariat et l'importance de la communication entre les différents partenaires.

Les quelques pages qui suivent résument les commentaires et propositions du groupe de discussion.

1. La collaboration

Les personnes présentes s'entendent pour dire que la collaboration passera par l'établissement d'un langage commun dans la communication entre l'université et le milieu scolaire. En effet, si les partenaires (université et milieu) peuvent se comprendre, du moins dans un langage commun concernant l'intervention de supervision des stagiaires, une passerelle de communication devient alors possible.

On souligne aussi l'importance de la collaboration avec les commissions scolaires concernées par la formation des futurs enseignants.

On dit que le partenariat passe aussi par la reconnaissance (en terme de financement) de l'implication des commissions scolaires dans leur travail de formation.

L'un des représentants du ministère de l'Éducation soulève la question de la responsabilité de la formation. Il se demande d'abord si la profession ne devrait pas prendre en main la responsabilité de la formation, puisqu'il s'agit de la réalité vécue presque dans tous les milieux. Il se demande ensuite quelle place devrait être allouée à la reconnaissance de cette prise en charge par le milieu: devrait-elle s'intégrer dans le processus de négociation ou ce travail ne fait-il pas plutôt partie de la tâche des enseignants? Peu de commentaires sont entendus à ce sujet.

Au sujet du couple stagiaire-enseignant, on questionne d'abord la discrète présence de l'enseignant "ordinaire" (c'est-à-dire ni très actif au niveau syndical, ni très actif dans le groupe de superviseurs de stage), dans le circuit de la formation. Ces enseignants, dont l'expérience s'inscrit hors du cadre des écoles associées, et qui reçoivent souvent des stagiaires, sont des acteurs de la formation qui rayonnent par leur absence. Il en va de même pour l'absence remarquée des stagiaires. Auraient-elles aussi des projets de formation? Comment trouvent-elles leur place dans ce triangle de partenaires?

Dans le même sens, un professeur de l'université ajoute que le partenariat devrait prendre naissance dans le milieu où la formation pratique des futurs-maîtres évolue. Le partenariat sera possible si l'intervention de formation s'articule autour du couple stagiaire-enseignant, dans le milieu où ce couple vit, avec le soutien et la présence dans le milieu des membres de l'université, concernés par la formation. L'expérience de partenariat pourrait alors se faire dans le cadre de projet (de partenariat).

Cette vision est partagée avec un participant. Celui-ci voit toutefois un danger à la généralisation des projets d'école associée sans s'assurer, sur une base expérimentale, du succès de ce type de projet. Selon ce participant, il faut apprendre de ces expériences ponctuelles et élargir tranquillement le réseau. Le participant renchérit sa position en disant que

l'activité d'association s'inscrit dans une démarche à long terme. De plus, elle nécessite une infra-structure importante de personnel, de ressources pour les deux partenaires impliqués directement dans toutes les étapes de vie du projet. La collaboration devient donc obligatoire à la bonne marche du projet puisque la gestion du projet est assurée par le milieu et l'université.

Le témoignage de quelques membres du groupe vient confirmer le succès de ce type de démarche, soit un projet précis dans une école précise. Avec le temps, à travers l'engagement et la communication, les résistances à la collaboration tombent, tous les partenaires trouvent dans l'association des intérêts à poursuivre l'expérience.

2. La communication

On établit une nuance entre une formation générale à l'enseignement et une formation spécifique à certains contenus. Un professeur nous informe qu'il lui semble difficile de s'assurer que les connaissances acquises dans les cours soient transférées adéquatement lors de la pratique en stage.

Une superviseure répond que pour sa part, elle n'a aucun contact avec les professeurs de didactique des étudiantes qu'elle supervise et que les conditions de supervision permettent difficilement une réelle communication entre les professeurs et les superviseurs.

On en vient à dire qu'il y a un éloignement entre les didactiques et la formation sur le terrain et que cet éloignement est en partie le résultat de l'absence des professeurs concernés dans les milieux.

Une question est alors soulevée à savoir comment solutionner le problème de transfert de la didactique en situation de stage. Outre une meilleure communication entre les membres de l'université, on propose d'augmenter le nombre de professeurs invités du milieu scolaire dans une université.

Pour assurer le partenariat, on souhaiterait amener chaque partenaire du réseau de la formation (professeurs et enseignants) à acquérir une expérience d'enseignement auprès des diverses clientèles (étudiants en formation et enfants) et que cette expérience d'enseignement soit renouvelée. En d'autres termes, il s'agit de créer une double intersection des compétences et expériences entre les divers partenaires qui composent l'université d'une part et entre l'université et le milieu d'autre part.

La gestion des différences entre les membres d'un même groupe de partenaires passe-t-elle par l'élimination des dites différences et par la convergence des expériences? Une personne de l'université s'exprime à ce sujet: la fonction du professeur (de didactique ou autre) n'est pas la même que celle du superviseur ou d'un enseignant. Les fonctions sont complémentaires et les rôles différents. L'homogénéité des expériences et préoccupations n'assurera pas la communication et le partenariat.

En conclusion, on en arrive à dire que la communication interne, propre à un groupe de partenaires et entre ses différents membres, est insuffisante. En effet, à l'intérieur d'un même groupe d'appartenance, groupe actif dans le réseau de formation, il semble difficile d'identifier ou de reconnaître à chacun ses fonctions et responsabilités; bref, difficile d'agir ensemble, avec les différences, en vue de mettre en place des projets et des objectifs communs.

PROMOUVOIR LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES STAGIAIRES

Compte rendu d'un groupe de discussion

par

Jean BEAUDRY

Les praticiens superviseurs de stage, les responsables du ministère de l'Éducation du Québec ainsi que des universités, regroupés en ateliers, bien qu'ayant constaté une tangente à la concertation, se sont interrogés à savoir si, d'une part, il existerait réellement un intérêt nouveau pour la formation pratique des étudiants et d'autre part, quelles étaient les pistes de solution concrètes pour arriver à une réelle concertation des trois niveaux d'intervention.

Immédiatement les intervenants se sont penchés non pas sur le rôle du praticien qui accepte de recevoir un stagiaire dans sa classe, mais sur son implication en tant que formateur. Les enseignants ayant vu leur tâche augmenter de façon sensible depuis quelques années, les administrations scolaires étant de plus en plus "administrantes", le milieu souffrant du complexe d'enfant pauvre face aux universités, les nominations étant bien souvent politiques, plusieurs croiront à un problème insurmontable, à une impasse. Toutefois les superviseurs de stage y voient une piste pour la réconciliation des instances impliquées dans la formation de l'étudiant.

En effet, le noyau même de la formation pratique est sans contredit l'enseignant qui accepte de donner sa place quelques semaines à un étudiant. Les superviseurs font remarquer que l'intervenant privilégié pour évaluer les comportements et attitudes du stagiaire, l'enseignant lui-même, s'est vu bien souvent bafoué dans son rôle d'évaluateur. On doit donc considérer de lui redonner sa place à titre d'évaluateur.

Surchargés de travail et de plus en plus isolés, les enseignants attendent du superviseur des moyens de former de façon facile, plus allégée. Toutefois, le corps professoral vieillissant, la confiance en soi

amoindrie, la présence du stagiaire est parfois perçue comme une remise en question de sa façon de faire et d'être. On est peu ou pas encouragé à prendre position, à s'impliquer réellement dans les apprentissages de l'étudiant. Voilà donc le premier but à atteindre pour promouvoir la formation pratique de l'étudiant: comment redonner confiance à l'enseignant, l'amener à prendre la parole, à le revaloriser dans son acte éducatif?

Cette revalorisation est d'autant plus importante qu'on constate un repliement sur soi des intervenants du milieu secondaire, une fermeture plus ou moins hermétique face aux universités. Parce que non valorisés, ceux-ci ont entrepris des mesures défensives allant jusqu'à la peur d'être évalués par les universités à travers les yeux du stagiaire. Des efforts doivent par conséquent être entrepris sans délai pour amener l'individu à se reconsidérer dans son rôle d'intervenant de premier plan.

Suite à ces considérations, il reste à trouver des moyens concrets pour sensibiliser les écoles à la formation pratique des étudiants. Pour ce faire, les différents intervenants s'entendent pour dire que l'élément-clé est bien sûr l'enseignant qui accueille un stagiaire. À l'école secondaire, l'enseignant qui reçoit dans sa classe un stagiaire n'y voit trop souvent qu'une seule augmentation de sa tâche. Il apparaît alors essentiel de les consulter, ne serait-ce que pour leur permettre d'exprimer leurs frustrations, leurs besoins et attentes face aux universités. En effet, on doit prendre pour acquis que celui qui reçoit un étudiant doit y voir un gain et non une perte comme c'est malheureusement fréquent. L'enseignant doit être capable de retirer quelques chose de son expérience; non pas monétairement mais en supposant des avantages qui passent par une valorisation du travail. C'est-à-dire des modalités d'applications précises, soit des organisations d'ordre pratique telles une libération, une compensation de temps, un meilleur encadrement, etc. Par expérience, les superviseurs font remarquer que la notion importante à considérer est le facteur temps. À maintes reprises on a tenté de donner une formation aux enseignants en surchargeant une journée pédagogique. On réussit à coincer dans un agenda déjà lourd des ateliers de formation ou de réflexion sur la formation pratique. N'est-il pas un tantinet utopique de croire qu'on puisse considérer ces journées comme une porte ouverte à la concertation?

L'expérience pratique des superviseurs leur permet de croire qu'ils doivent ajouter à leur tâche la notion de "relations publiques" puisque le contact avec le milieu passe nécessairement par eux. La liaison entre les universités et les écoles secondaires se fait spontanément par les superviseurs, alors pourquoi ne pas profiter de ces échanges précieux pour concrétiser les efforts de concertation. D'ailleurs certains notent que depuis quelques années des efforts sont faits pour trouver des endroits de stage dans les écoles où ils sont eux-mêmes praticiens. Tous ont déclaré que leur tâche était de beaucoup simplifiée puisque les enseignants se sentent plus impliqués, plus responsables de la formation pratique des étudiants. En étant continuellement sur place la discussion en triade est d'autant plus facile. Le contact avec les enseignants est direct, permettant ainsi de régler à la source conflits et frustrations. Considérant qu'un enseignant qui reçoit un stagiaire, s'il désire être efficace, doit laisser l'étudiant prendre des risques tant au plan du contenu que dans sa façon de faire, qu'il doit également être capable de donner un feedback qui implique une objectivation des apprentissages et non seulement un feedback évaluatif, le superviseur se voit confirmé dans sa tâche de formation autant face à l'étudiant que face au praticien.

En regardant toutes les données actuelles, il est aisé de constater que bien souvent les nominations dans les commissions scolaires passent par des considérations politiques, que la compétition avec les écoles privées implique un marketing vieux jeu de l'école publique, qu'on ne désire plus de vieux modèles, que le renouvellement de l'image de l'enseignant est fonction de la revalorisation de son rôle ou encore par une formation pratique plus adéquate. Ce qui nous amène sans contredit à redéfinir les rôles, tant celui de l'enseignant que celui du superviseur.

Bien que l'enseignant soit considéré comme l'élément-clé dans la formation de l'étudiant, le superviseur doit lui aussi en arriver à redéfinir son rôle non plus comme seul évaluateur mais aussi comme agent de formation et par-dessus tout comme agent de changement. Il est sans doute le meilleur lien que l'université puisse avoir avec le milieu. Celle-ci doit donc en venir à percevoir le superviseur comme un rôle essentiel à la formation pratique, lui donner des outils concrets pour l'aider dans sa tâche

de formation, lui permettant de convaincre les intervenants du milieu, les praticiens de leur importance. Des équipes de superviseurs-praticiens sur place devraient être mises sur pieds avec un mandat clair, des outils concrets, une formation précise leur permettant ainsi d'améliorer leur statut, de se voir confirmés dans leurs fonctions.

En résumé, la formation pratique se doit, si elle veut justifier sa raison d'être, de favoriser une concertation des différents paliers d'intervention. Pour ce faire de grandes démonstrations sociales et politiques paraissent vaines, l'essence même du changement vise une redéfinition des rôles aux différents paliers d'intervention.

PROMOUVOIR LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES STAGIAIRES

Compte rendu d'un groupe de discussion
par
Julie DESJARDINS

La discussion qui est rapportée dans cet article a eu lieu parmi un groupe de huit personnes majoritairement constitué de professeurs universitaires. Parmi ce groupe de discussion se trouvaient aussi une coordonnatrice de stage ainsi qu'une étudiante en préparation de thèse. Les professeurs universitaires quant à eux représentaient un large champ d'intérêts, du développement de curriculum à la formation des maîtres en général, en passant par la didactique du français et celle des arts, puis par la pédagogie de niveau secondaire.

Malgré cette diversité de représentation au sein de la brochette universitaire, force était de constater que le milieu, quant à lui, ne trouvait pas de représentant parmi les participants au groupe de discussion. Pas plus d'ailleurs que la population étudiante. Oubli ou désintéressement, l'absence de ces deux univers au sein d'un groupe de réflexion sur la formation pratique des futurs maîtres est déplorable et minimise la portée des discussions. On remarquera d'ailleurs que les thèmes abordés au cours des discussions portent l'empreinte d'un discours universitaire qui laisse deviner l'absence des gens du "milieu". On trouve parmi ces thèmes: la reconnaissance et le développement d'une expertise dans le "milieu"; le développement d'un savoir professionnel; l'action et ses incitatifs; et enfin, la collaboration entre les diverses institutions.

1. L'expertise du milieu

L'une des premières questions à être discutées est celle de l'expertise des gens du "milieu". Cette question fait surface au moment où un professeur tente d'établir un parallèle entre la formation des maîtres du primaire et du secondaire et celle des professeurs du niveau collégial. Ce participant fait remarquer qu'au CEGEP, les enseignants disposent de

certains programmes de financement pour la recherche. Ainsi, selon lui, PAREA (Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et sur l'apprentissage) est un programme qui injecte de 5 à 7 millions de dollars chaque année dans la recherche pédagogique faite par des gens du milieu. Les recherches subventionnées par ce programme sont de type développement de curriculum, développement d'instruments didactiques et d'approches didactiques, mise au point de cours, etc. De plus, à côté de ce programme, les enseignants ont accès à d'autres fonds importants destinés au soutien à la production de matériel didactique. Ainsi, dans le réseau collégial, la recherche par les gens du milieu est-elle fortement encouragée à coups de subventions. L'argent injecté est non seulement un incitatif à la recherche, mais il représente aussi une forme de reconnaissance de l'expertise des gens du milieu. Comme le fait remarquer un autre participant, il s'agit là d'une différence majeure entre le réseau collégial et le secteur primaire et secondaire: "la question de l'expertise ne se pose pas dans les CEGEP; ça va de soi que les enseignants sont habilités à faire le développement curriculaire et la recherche sur leur propre pratique". Mais au primaire et au secondaire, les choses sont tout autre. Et comme le pose très bien l'animateur de la discussion: "Pour le primaire et le secondaire, aurait-on trop responsabilisé l'université au point de déresponsabiliser le milieu?"

Une participante intervient sur cette question en affirmant "qu'on pourrait dresser une très longue liste d'enseignants et de conseillers pédagogiques qui ont collaboré à des recherches" cependant, comme leur collaboration a toujours lieu au sein de comités relevant souvent du ministère ou de commissions scolaires, le nom de ces individus n'apparaît nulle part. Selon cette participante, il y a une expertise dans les milieux primaire et secondaire, mais celle-ci étant moins visible que dans les CEGEP et dans les universités, est par conséquent moins reconnue.

Les participants à cette discussion s'interrogent aussi sur la représentation que se font les enseignants de leur propre expertise et sur le statut qu'ils accordent dans la formation des futurs enseignants. À cette question, il eût été intéressant d'entendre de vive voix ce que les enseignants avaient à dire, mais à défaut de pouvoir les entendre, une

participante qui a effectué une enquête sur la représentation que se font les enseignants de leur propre pratique, renseigne le groupe. Les données de son enquête révèlent que ce sont surtout les enseignants "chevronnés", ayant accumulé plusieurs années d'expérience qui se sentent interpellés par la formation de futurs enseignants et qui se considèrent source de savoir. Voilà une donnée intéressante qui donnera naissance, comme on le verra plus loin, à des idées de collaboration entre les diverses institutions.

2. Le développement d'un savoir professionnel

Parler de formation c'est aussi aborder la question du savoir à transmettre aux futurs enseignants. Bien sûr on doit former nos futurs enseignants, mais qu'est-ce qui constitue l'essence du savoir à transmettre? Et qui détient ou est le plus en mesure de déterminer ce savoir professionnel? On s'en doute cette question est étroitement liée à la question de l'expertise. L'un des participants croit que pour déterminer le savoir professionnel, il est nécessaire de faire appel aux experts du milieu, (ceux qui sont reconnus dans le milieu comme étant des experts dans leur domaine). C'est en regardant ces gens et en discutant avec eux que l'on réussira à déterminer le savoir à transmettre. Bien sûr, il ne s'agit pas là de l'unique source à considérer, mais selon ce participant il s'agit de la principale source. D'ailleurs, selon lui, les experts du milieu sont des "superviseurs naturels". On n'a qu'à regarder comment les choses se passent dans le domaine de la médecine. Ce ne sont pas les professeurs d'université qui supervisent les stages, ce sont les médecins praticiens. Et, comme le dit un autre participant: "dans les hôpitaux, ce sont les médecins qui contrôlent tout, ce ne sont pas des gestionnaires". Ainsi, dans le domaine médical, le pouvoir appartient aux praticiens bien plus qu'aux universitaires. Même au niveau de la formation, les praticiens s'imposent, les étudiants passant plus de temps dans les hôpitaux que dans les locaux universitaires. D'ailleurs, toujours selon ce participant, la plus grande partie de la recherche médicale se fait dans les hôpitaux, même la recherche fondamentaliste. On peut dire qu'il y a osmose entre le domaine de la formation et de la recherche et le milieu de pratique. Mais ce modèle est-il applicable en éducation? Une participante intervient: "Attention aux analogies! Dans les hôpitaux, les patients constituent une population otage

qui sert de cobaye à la recherche médicale. Dans les écoles, il y a une éthique à respecter et les enfants ne peuvent pas servir de cobayes. Il y a un code de déontologie qui protège parents et enfants, et heureusement!" de s'exclamer cette participante.

3. L'action pour les fonds de subvention, ou les fonds de subvention pour l'action?

L'argent, les participants l'ont admis, favorise la reconnaissance d'une expertise. Mais selon un participant, l'argent fait plus encore: il incite les gens à se mobiliser pour l'action. "Chaque fois que le ministère a accordé des subventions, les gens ont bougé". Ce participant se questionne: qu'arriverait-il si l'on supprimait, par exemple, le programme PAREA. Il y a fort à parier que toutes les initiatives de recherche tomberaient avec lui.

Mais une participante tient à nuancer. Si des fonds ont parfois été attribués à certains secteurs, c'est parce que justement des gens se sont mobilisés pour faire valoir l'importance de développer tel ou tel secteur de la recherche. Cette participante donne en exemple PERMAMA et AQPF, qui ont réussi à obtenir des subventions de recherche de la part du ministère mais ces subventions ne sont pas venues toutes seules. Dans le premier cas, des professeurs de mathématiques se sont mobilisés, dans le deuxième cas, ce sont des professeurs de français et des conseillers pédagogiques qui se sont regroupés et qui ont poussé la grosse machine administrative. Ainsi, selon cette participante, l'action ne se développe pas à partir des subventions, mais à partir de la mobilisation des gens. Si on veut que les choses changent, il faut se mobiliser, affirme-t-elle.

Mais selon une troisième participante, c'est à partir d'un sentiment d'urgence ressenti par la population que se développe l'action. "Parce que ce ne sont pas les enseignants ou les universitaires qui font bouger les choses, c'est la population qui demande des changements. Il faut que ça vienne de la base". Ainsi, si on veut faire bouger les choses la question à se poser est: "Comment donner un sentiment d'urgence à la population?". D'ailleurs la remarque de l'animateur pour appuyer l'argument de cette participante est fort pertinente: "Ça me fait penser à ce qui s'est passé aux États-Unis au moment où les Américains se sont sentis dépassés par les

Russes, à tort ou à raison, pour les voyages spaciaux, et où l'enseignement des sciences est devenu une priorité".

Ce professeur oeuvrant en didactique des arts affiche un pessimisme non-dissimulé sur l'état du secteur éducatif: "nous sommes dans une impasse, et c'est la paralysie dans le système scolaire". Cependant, et fort heureusement, ce pessimisme ne fait pas l'unanimité. Selon un autre participant, la conjoncture actuelle est propice aux nouvelles initiatives d'action. Selon lui, les années 90 seront intéressantes étant donné la demande de renouvellement des enseignants dans le secteur de l'éducation. Cette forte demande donne une pertinence aux actions qui seront entreprises, parce que les fruits de notre travail seront récoltés chez nous. "On sait que ça va compter ce qu'on va faire; on ne prépare pas des gens pour aller enseigner en Alberta ou je ne sais trop où...", dit-il. De plus, ce professeur universitaire affirme que la C.E.Q. semble enfin avoir envie de s'impliquer dans la formation initiale. Selon lui, le syndicat tient un nouveau discours qui permet d'espérer une implication de la part du corps enseignant. Et ça c'est important, selon lui, car "c'est la C.E.Q. qui négocie; les universitaires ne peuvent rien faire d'autre que regarder la C.E.Q. et le ministère négocier".

Quant au déblocage de fonds qui donnerait peut-être un coup de pouce aux initiatives d'action, la plupart des paricipants se montrent peu optimistes. Selon l'un d'eux, dans le contexte actuel, "il est illusoire de croire à l'addition de nouvelles sommes" dans les budgets de recherche ou de développement pédagogique. Selon lui, il faudra apprendre "à faire plus avec moins". Mais un autre participant se montre un peu plus créatif en plaidant pour une réorientation des fonds qui sont déjà alloués dans le budget de l'éducation. Ainsi plutôt que de continuer à financer le perfectionnement des maîtres, il y aurait peut-être lieu d'orienter cet argent vers des programmes d'insertion professionnelle. Selon ce professeur, le perfectionnement n'est plus une priorité et il n'est pas irréaliste d'imaginer un réaménagement des distributions de subventions.

4. Comment améliorer la collaboration entre les diverses institutions?

Un participant le fait remarquer, c'est beaucoup plus facile de travailler quand toutes les parties s'orientent dans la même direction. Au cours des échanges déjà rapportés, certains participants ont relevé la césure entre le milieu de pratique et celui de la formation. Comment réconcilier ces deux univers, c'est là une question au goût du jour qui a déjà fait couler beaucoup d'encre. Notre groupe de discussion n'a pas manqué de soulever lui aussi cette question au cours de son exercice de réflexion. Il est d'ailleurs fort heureux de constater que les gens sont créatifs et innovateurs, et en mettant toutes ces idées dans le même panier peut-être arriverons-nous à réunifier les deux univers qui trop souvent s'ignorent réciproquement.

Au début de cet article, nous avons déjà rapporté les discussions sur l'importance de reconnaître l'expertise du milieu dans le développement du savoir professionnel. Mais les participants vont plus loin et croient que les gens du milieu ont peut-être aussi un rôle à jouer dans la transmission de ce savoir professionnel aux futurs enseignants. Ainsi, une participante raconte comment son institution universitaire a tenté de mettre à profit le savoir des enseignants chevronnés au service de la formation pratique des futurs enseignants. À l'Université de Sherbrooke, on fait appel à des retraités de l'enseignement pour prendre les guides de la supervision de stage. "Au départ, admet ce professeur, j'avoue que j'étais réticente, mais ces gens-là ne sont pas des impotents (rire général), ils ne sont pas si âgés que ça, 55, 56, 63 ans! Et ces gens sont intéressés à venir prendre une petite tâche chez nous dans le but effectivement de partager leur acquis et en même temps d'avoir une certaine valorisation sociale et c'est une richesse pour nous. C'en est une forme de collaboration entre les milieux et qui n'exige pas la mise en place de nouvelles structures". Selon elle, il n'est pas nécessaire de tout chamuranler les structures en place, il suffit de faire preuve d'un peu de créativité.

Un autre universitaire suggère, étant donné le désir que l'on connaît des enseignants chevronnés de partager leur expérience, "d'adjoindre systématiquement à ces futurs retraités un étudiant en formation qui

se chargerait de la totalité des 23 heures d'enseignement". La principale fonction de ces enseignants serait de préparer la relève et ce participant y voit là un sentiment d'appartenance, une volonté de survivre. Les autres participants ne se sont cependant pas tous laissés emportés par cette vision romantique de la formation, mais l'idée vaut certainement la peine que l'on s'y arrête.

Un autre universitaire entrevoit une possibilité de collaboration entre milieux via les étudiants du PPMF et ceux du Baccalauréat. En effet, il semble y avoir un cloisonnement entre ces deux programmes, et selon lui, "nous n'avons pas réussi à tirer bénéfice des interactions entre ceux-ci". Ce participant affirme qu'il s'agit là d'une autre piste de solution qui n'exige pas non plus la modification des structures en place.

Ce même participant invite aussi ses homologues à porter leur réflexion vers un autre aspect de la formation, soit celui des types de travaux exigés des étudiants dans leur formation au Baccalauréat ou au PPMF. Ces travaux contribuent-ils vraiment à l'acquisition d'un savoir pratique? C'est une question qu'il y a lieu de se poser et qui pourrait amener les formateurs à recentrer la formation sur les besoins du milieu.

C'est sur une note optimiste que les participants clôturent la discussion. Quant à moi, je suis restée un peu sur mon appétit. On a beaucoup parlé de recherche, de subvention, de développement de savoir, d'incitation à l'action, de collaboration entre les institutions, mais on a peu abordé dans des termes concrets le véritable enjeu de la formation pratique des futurs enseignants. Bien sûr, les discussions ont été enrichissantes, mais si on veut vraiment réformer la formation des enseignants il faudra pousser plus loin les réflexions. Ne pas se contenter de parler de l'expertise des gens du milieu, mais chercher à savoir comment mettre à profit cette expertise dans la formation des futurs enseignants. Ne pas se contenter de déterminer le savoir à transmettre mais se questionner sur la manière de le transmettre. Chercher à favoriser la collaboration entre les diverses institutions dans une perspective de formation des maîtres. Et surtout... surtout, il faudrait lors d'un prochain colloque de ce genre penser à inviter les gens du "milieu" de manière à enrichir les discussions tout en

tenant compte des contraintes réelles de ce milieu. Les enseignants sont en classe les vendredis après-midis; si on veut qu'ils participent à notre exercice de réflexion, il faudrait penser à les libérer ou à organiser le colloque une journée où les élèves ne sont pas en classe. C'est justement là une contrainte du milieu dont il faut tenir compte.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
PUBLICATIONS DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
VICE-DÉCANAT À LA RECHERCHE

Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation visent principalement la diffusion de travaux de recherche réalisés par les professeurs, les étudiants et les équipes de recherche de la Faculté.

Un des intérêts des Publications réside dans le fait qu'elles constituent un lieu unique de diffusion de travaux de différents genres qui ne peuvent pas facilement être publiés soit chez un éditeur à cause de leur caractère spécialisé, soit dans des revues savantes à cause de leur dimension trop considérable. Les ouvrages parus dans les Publications se regroupent en cinq collections différentes: Rapports de recherche, la Revue Repères, Actes de Colloque, Prix Jeanne-Grégoire et la Collection spéciale.

RAPPORTS DE RECHERCHE

Cette collection comprend des rapports de recherche, subventionnée ou non, qui se présentent en général sous la forme de monographie. Les rapports peuvent présenter les résultats finaux d'une recherche ou encore le texte préliminaire d'un rapport final. Le nombre de pages considérable alloué à ces rapports permet de fournir une étude approfondie des questions traitées.

ALLAIRE, Carole; BRUNELLE, Louise et PELLETIER, Guy (1985). Nouveau-Départ: un bilan. Rapport de recherche no 012, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 312 pages.

Épuisé

ARCHAMBAULT, Jean; BRUNET, Luc et GOUPIL, Georgette (1984). Directions d'école et enseignants face au stress: le rôle du climat organisationnel dans l'anxiété. Rapport de recherche no 011, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 68 pages.

4,00$

BARRET, Gisèle (1986). Essai sur la pédagogie de la situation en expression dramatique et en éducation. Rapport de recherche no 025, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 194 pages.

Épuisé

BOURRET, André et PELLETIER, Guy (1985). Fragment d'une histoire de l'éducation au Québec. Rapport de recherche no 018, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 169 pages.

Épuisé

BRASSARD, André (1984). Le projet éducatif: plan d'action ou idées de l'école. Imprimé par la Commission scolaire de St-Exupéry, 55 pages.

Épuisé

BRASSARD, André (1984). S'approprier la réalité de l'école: IODRE (Instrument pour observer et décrire la réalité de l'école). Imprimé par la Commission scolaire de St-Exupéry.

Épuisé

BRASSARD, André; BRUNET, Luc; CORRIVEAU, Lise et PÉPIN, Richard; MARTINEAU, Georges (1986). Les rôles des directions d'école au Québec: 2ième partie. L'exercice des rôles et l'efficacité organisationnelle. Rapport de recherche no 021, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 268 pages.

13,00$

BRUNET, Luc; BRASSARD, André; CORRIVEAU, Lise et PÉPIN, Richard (1985). Le rôle du directeur d'école: 1ère partie. Rapport de recherche no 017, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 165 pages.

Épuisé

BRUNET, Luc et GOUPIL, Georgette (1983). Enseignants et directions d'école face à l'intégration scolaire des enfants en difficulté. Rapport de recherche no 002, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 90 pages.

Épuisé

BUTEAU, Paul-Henri et PELLETIER, Guy (1985). Les services scolaires pour les élèves handicapés visuels... Le point de vue des parents. Rapport de recherche no 020, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 125 pages.

Épuisé

CHENÉ, Adèle (1989). La formation et les personnes âgées. Principes et pratiques. Rapport de recherche no 032, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 126 pages.

9,00$

CHENÉ, Adèle et FLEURY, Marie-José (1990). La dimension relationnelle de la formation des personnes âgées. Rapport de recherche no 034, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Université de Montréal, 108 pages.

9,00$

CHENÉ, Adèle et PAINCHAUD, Gisèle (1986). Vieillissement et formation reliée à l'emploi. Rapport de recherche no 024, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal,163 pages.

10,00$

COMEAU, Michelle et GOUPIL, Georgette (1984). Le statut sociométrique d'enfants mésadaptés socio-affectifs et en trouble d'apprentissage intégrés dans des classes ordinaires. Rapport de recherche no 007, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 75 pages.

5,00$

COMEAU, Michelle et GOUPIL, Georgette (1985). L'intégration des enfants mésadaptés socio-affectifs au primaire. Rapport de recherche no 016, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 107 pages.

6,00$

D'ANGLEJAN, Alison; PAINCHAUD, Gisèle et VINCENT, Diane (1982). Acquisition du français par un groupe d'immigrants asiatiques. 86 pages.

Épuisé

DUPONT, Chantal; LA ROCQUE, Gabriel et THIVIERGE, Renée (1985). La télévision et les jeunes. Rapport de recherche no 014, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 284 pages.

Épuisé

DUPUIS, Philippe; BRUNET, Luc; BOURRET, André; LAVOIE-STE-MARIE, Pierrette; ST-GERMAIN, Pierre et TRINH THI, Tuyet (1989). Le mitan de la vie et la vie professionnelle des directions d'école du Québec. Rapport de recherche no 031, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 190 pages.

12,00$

DUPUIS, Philippe; BRUNET, Luc; HAMEL, Marie-Josée; LAVOIE-STE-MARIE, Pierrette et ST-GERMAIN, Pierre (1985). Le mitan de la vie et la vie professionnelle, partie 1. Rapport de recherche no 019, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 253 pages.

Épuisé

DUPUIS, Philippe et DION, Jean-François (1982). La formation pratique en milieu universitaire. Rapport de recherche no 001, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 270 pages.

Épuisé

FARINE, Avidgor (1981). La perception des employeurs des liens qui existent entre la formation et l'emploi. Rapport de recherche, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 137 pages.

Épuisé

FARINE, Avidgor (1985). Les liens entre la formation et l'emploi: l'exemple de la RFA. Rapport de recherche no 013, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 82 pages.

4,00$

FOTINAS, Constantin (1981). Le Café-École vers une libération systémique de l'acte d'apprendre. Rapport de recherche, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 75 pages.

Épuisé

GAGNON, Marc et OUELLET, Valmont (1984). De l'atelier à l'école. Une étude sur la formation des maîtres de l'enseignement professionnel. Rapport de recherche no 010, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 120 pages.

7,00$

GAUDREAU, Jean (1983). Enquête sur les connaissances des adolescents montréalais. Rapport de recherche no 006, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 123 pages.

Épuisé

GAUDREAU, Jean (1984). L'acquisition des connaissances chez l'adolescent. Sept rapports de recherche. Rapport de recherche no 008, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 106 pages.

6,00$

GAUDREAU, Jean et CANEVARO, Andrea (1990). L'éducation des personnes handicapées. Hier et aujourd'hui. Rapport de recherche no 035, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 240 pages.

18,00$

GOUPIL, Georgette et COMEAU, Michelle (1983). Étude exploratoire sur l'intégration de l'élève mésadapté socio-affectif. Rapport de recherche no 005, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 120 pages.

7,00$

HACHÉ, Jean-Baptiste et CRESPO, Manuel (1989). Avec la collaboration de Claude BOULARD. Austérité budgétaire et gestion dans les universités québécoises: Stratégies, conséquences et prospective. Rapport de recherche: Problématique et description des variables. Rapport de recherche no 033, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 210 pages.

13,00$

LAMBERT R., Nancy, collaboration: BERNHARD, Paulette et PAGOLA, Gracia (1991). Répertoire mondial des collections et des fonds d'archives de l'art des enfants. World Directory of Collections and Archives of Children's Art. Rapport de recherche no 036, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 198 pages.

16,00$

LEFEBVRE, André (1986). Marie-Victorin éducateur. Rapport de recherche no 026, Éditions Guérin et Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 203 pages.

10,00$

LEMOYNE, Gisèle et TRÉPANIER, Louise (1985). Connaissances et habiletés en mathématiques des élèves en adaptation scolaire. Rapport de recherche no 015, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 131 pages.

7,00$

McANDREW, Marie (1986). Études sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française du Québec. Préface de Claude LESSARD. Rapport de recherche no 028, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 206 pages.

12,00$

McANDREW, Marie (1991). L'enseignement des langues d'origine à l'école publique en Ontario et au Québec (1977-1989): Politiques et enjeux. Rapport de recherche no 039, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 404 pages.

30,00$

MORIN, André (1986). La recherche-action en éducation: de la pratique à la théorie. Rapport de recherche no 022, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 350 pages.

Épuisé

NONNON, Pierre (1986). Laboratoire d'initiation aux sciences assisté par ordinateur. Rapport de recherche no 023, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 146 pages.

8,00$

PARET, Marie-Christine (1991). La syntaxe écrite des élèves du secondaire. Rapport de recherche no 038, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 290 pages.

23,00$

PELLETIER, Guy (1982). Des garderies, des garderies... Rapport de recherche no 000, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 90 pages.

Épuisé

PELLETIER, Guy (1983). Faire garder nos enfants. Rapport de recherche no 003, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 195 pages. **Épuisé**

PELLETIER, Guy (1988). Les éducatrices et éducateurs en garderie du Québec: Orientations professionnelles et satisfaction au travail. Rapport de recherche no 030, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 223 pages.
14,00$

PELLETIER, Guy; collaboration: CRESPO, Manuel (1981). Le jeune immigrant dans le système scolaire. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 210 pages.
Épuisé

PELLETIER, Guy; collaboration: PONTON, Lise (1984). Une enquête auprès des travailleuses en garderies. Rapport de recherche no 009, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 170 pages.
Épuisé

SAINT-JACQUES, Diane (1991). L'attitude créative en activités dramatiques et Description d'une pratique d'une recherche qualitative. Rapport de recherche no 037, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 186 pages.
15,00$

STE-MARIE, Louis et KAHLER, David (1988). Évaluation des acquisitions en lecture et écriture durant la phase I et la phase II de la "Misyon Alfa" (Alphabétisation) en Haïti. Rapport de recherche no 029, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 180 pages.
12,00$

VAN DER MAREN, Jean-Marie (1983). Effets de stratégies de communication et d'interaction selon leurs modalités et leurs conditions d'application. Rapport de recherche no 004, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 245 pages.
Épuisé

REPÈRES - ESSAIS EN ÉDUCATION

Cette collection se présente sous la forme d'une revue comprenant des articles de fond dont la dimension varie de 50 à 80 pages. Ces articles peuvent présenter des essais sur l'éducation et ses différents aspects, des rapports de recherche plus succincts que ceux de la collection précédente, des résumés substantiels de thèses de doctorat ou de mémoires de maîtrise, des rapports préliminaires de recherche ou des rapports d'étape. La revue Repères fait paraître aussi des numéros thématiques regroupant des articles autour d'un sujet spécifique.

REPÈRES. Essais en éducation, no 1, (1982). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 175 pages.

Le climat organisationnel: mythe ou réalité. Luc BRUNET - Les méthodes quantitatives propres aux études longitudinales. Clément DASSA - Les systèmes d'apprentissage opérationnels (SAO). Réal LAROSE et Serge RACINE - Contribution à l'histoire de l'enseignement au primaire québécois (1949-1980). André LEFEBVRE et Geneviève RACETTE.

6,00$

REPÈRES. Essais en éducation, no 2, (1983). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 161 pages.

La mémorisation de textes et les personnes handicapées sur le plan cognitif. Jacques LANGEVIN - Tests d'hypothèses d'une différence nulle d'espérances mathématiques. Georges MARTINEAU - Contexte, texte ou mémoire: de quoi dépend la compréhension d'un message? Bernadette SKA.

Épuisé

REPÈRES. Essais en éducation, no 3, (1983). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 123 pages.

Les structures d'accueil pour la petite enfance au Québec: continuité ou division des expériences éducatives. Raquel BETSALEL-PRESSER et Ninon DENOMMÉE-ROBITAILLE - Le portemanteau récalcitrant. Contribution à l'étude de la théorie de Gagné sur la résolution de problème. Colette DUFRESNE-TASSÉ et Jacinthe ARPIN. La pédagogie universitaire au Québec depuis le Rapport Parent: éléments d'un historique. André LEFEBVRE et Geneviève RACETTE.

Épuisé

REPÈRES. Essais en éducation, no 4, (1984). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 134 pages.

Onze propositions et quelques considérations sur la motivation de l'étudiant adulte. Colette DUFRESNE-TASSÉ - Les principes d'une politique d'évaluation de l'apprentissage au CEGEP. Luce GOERLACH et Serge RACINE - Variation du contenu lexical de l'évaluation dans une tâche de découverte guidée gérée par ordinateur. Jean-Marie VAN DER MAREN.

6,00$

REPÈRES. Essais en éducation, no 5, (1985). Numéro thématique. Les alternatives aux plans expérimentaux dans la mise à l'épreuve d'hypothèses en éducation. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 121 pages.

Pour une conception de l'hypothèse et de la recherche en éducation. Jean-Marie VAN DER MAREN - À partir de l'histoire de la vérification des hypothèses: indications épistémologiques. Normand BAILLARGEON - L'entre-deux légitimations de la science à la pratique. Yves POISSON - L'entrevue clinique comme méthode de recherche en éducation. Bernadette SKA - L'étude de cas comme méthode de recherche organisationnelle en éducation. André BRASSARD - L'observation et le système du sujet. Bibiane d'ANJOU - Instruments de recherche et statut du sujet. Marie LAROCHELLE - Histoire de vie et changement paradigmatique en éducation. Gaston PINEAU - Quelques notes sur la méthodologie ancrée de la nouvelle école de Chicago. Anne LAPERRIÈRE - La recherche-action. Arthur GÉLINAS - Entre l'histoire et la sociologie sur les rapports école/société. La perspective constructiviste. André PETITAT - Et pourquoi pas de la recherche sans hypothèse? L'alternative "existentielle-phénoménologique". Thérèse LAFERRIÈRE.

7,00$

REPÈRES. Essais en éducation, no 6, (1986). Numéro thématique. Restructuration scolaire. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 157 pages.

La répartition du pouvoir formel dans le système de l'enseignement public de 1959 à la Loi 3. André BRASSARD - Contribution à l'étude de la pensée analogique dans le cadre de la résolution de problème. Estelle CHAMBERLAND et Colette DUFRESNE-TASSÉ - Revoir la recherche en éducation: cesser de prédire pour mieux comprendre. Jean-Marie VAN DER MAREN - La réforme scolaire au Québec: un compromis. Henry MILNER.

7,00$

REPÈRES. Essais en éducation, no 7, (1986). Numéro thématique. Arts-expressions en pédagogie. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 135 pages.

Pour une pédagogie de l'expression. Gisèle BARRET - Vers une compréhension de l'expression créative en activités dramatiques. Diane

ST-JACQUES - Revue critique de la recherche en éducation artistique. Nancy LAMBERT - Plaisir de la musique pour un enfant d'autrefois. André LEFEBVRE - Pour une définition de l'expression dramatique. Gisèle BARRET - Une recherche sur la formation des maîtres en expression - art dramatique. Gisèle BARRET et Georges LAFERRIERE - La recherche en arts-créativité-expressions à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Gisèle BARRET.

8,00$

REPÈRES. Essais en éducation, no 8, (1986). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 237 pages.

Impact d'un congé de formation payé sur les études universitaires, le travail, la vie familiale et les loisirs de l'adulte. Colette DUFRESNE-TASSÉ, Maryse DELARUE, Emmanuelle MARX, Lucil ANÉ, André LEFEBVRE et Anne BÉLANGER - Voies de recherche et d'innovation en pédagogie ouverte. Jean-Claude HÉTU - La profession enseignante: multiplicité des identités professionnelles et culture commune. Claude LESSARD - L'évaluation de l'apprentissage: Éléments de politique. Serge RACINE.

13,00$

REPÈRES. Essais en éducation, no 9, (1988). Numéro thématique. Enjeux en éducation: Conception, rôle et devenir de l'école publique québécoise. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 144 pages.

L'école, une organisation mal définie et dispersée. André BRASSARD - L'école de demain: L'école d'une société qui a privatisé son destin. Antoine BABY - L'école un système frontière. Régent FORTIN - L'école un tout ou un fourre-tout. Ali HARAMEIN - L'école secondaire et ses images. Claude LESSARD - Le dilemme de l'école face à ses multiples missions. Monique MUS-PLOURDE.

10,00$

REPÈRES. Essais en éducation, no 10, (1988). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 112 pages.

L'intégration de la micro-informatique à l'école québécoise. Avigdor FARINE et Christophe HOPPER - Méthode d'appréciation des aptitudes de l'handicapé cognitif. Jean GAUDREAU - Le devenir de l'école québécoise: quelques éléments de base. Claude LESSARD - Logo, la langue et la pensée. Michel THÉRIEN et Marie-Christine PARET.

8,00$

REPÈRES. Essais en éducation, no 11, (1989). Numéro thématique. Collectif sur la formation pratique des enseignants du secondaire. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 308 pages.

La formation des maîtres du secondaire et les questions qu'elle nous pose dans la conjoncture actuelle. Thérèse HAMEL - La psychologie et son impact dans la transformation du savoir enseignant au cours des années 1930'-1960'. M'Hammed MELLOUKI - Données descriptives et formation pratique des maîtres du secondaire à l'Université du Québec à Montréal. Monique LEBRUN - Vingt ans de microenseignement à l'Université de Montréal. Marcienne LÉVESQUE - La formation à l'enseignement secondaire et collégial par simulation à l'Université Laval. Yves POISSON - La formation pratique des futurs maîtres et les Carnets du stagiaire. Renaud GAGNON et Marie-Marthe HÉBERT - Le développement de la pratique éducative dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation (M.Ed.) en Abitibi-Témiscamingue. Gisèle MAHEUX et collaborateurs - Un enseignement à distance pour des enseignants du secondaire à l'Université du Québec à Rimouski. Yolande TREMBLAY - Le préceptorat: un stage hors l'école (Université de Montréal). Marcel BOISVERT - Résistance à l'école et au savoir scolaire ou difficulté à apprendre: défi pour les enseignants. Marcelle HARDY - L'efficacité des modèles en formation des maîtres. Marcienne LÉVESQUE et Thérèse DES LIERRES - Évaluation de l'habileté à observer la classe chez les étudiants-maîtres. Marcienne LÉVESQUE et Thérèse DES LIERRES - Évaluation des apprentissages des étudiants-maîtres pendant les stages en milieu scolaire. Colette GERVAIS - À l'Université de Sherbrooke: une formation psychopédagogique révisée axée sur l'interaction de différents savoirs. Hélène HENSLER et André BEAUCHESNE.
18,00$

REPÈRES. Essais en éducation, no 12, (1989). Numéro thématique. Orthopédagogies - Recherches d'aujourd'hui sur l'éducation d'élèves handicapés ou présentant des difficultés particulières d'apprentissage et d'adaptation. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 160 pages.

Déficience intellectuelle: accélération de l'acquisition de connaissances et de conduites. Jacques LANGEVIN - Que faisons-nous avec nos enfants hyperactifs? Propos et réflexions sur ces victimes de la vitesse. Jacques THIFFAULT - Les deux familles de Martin Kallikak ou le retour de l'hérédité dans les affaires de l'éducation. Jean GAUDREAU - Le programme de français et les enfants en difficulté d'apprentissage de la lecture. Nicole VAN GRUNDERBEECK - La peur de ne pas savoir la réponse: les difficultés d'apprentissage et d'enseignement des mathématiques. Gisèle LEMOYNE - Difficultés en langage écrit: approche diagnostique en Clinique d'orthopédagogie. Mia TOKER - Estime de soi et statut sociométrique d'un groupe d'élèves mésadaptés socio-affectifs intégrés en classe ordinaire. Michelle COMEAU et Georgette GOUPIL - Les activités d'apprentissage comme support aux étudiants en difficulté d'apprentissage dans l'acquisition de connaissances à l'aide de documents écrits. Louise BOURDAGES.
11,00$

REPÈRES. Essais en éducation, no 13, (1991). Numéro spécial. Méthodes de la recherche en éducation: courants et débats. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 130 pages.

Définir l'objet des recherches pour l'éducation: des sciences de l'éducation au savoir pédagogique. Jean-Marie VAN der MAREN - Statistique, méthodes quantitatives et analyse des données. Jean-Guy BLAIS - L'approche quantitative dans les recherches en éducation. Jean-Marie VAN der MAREN.
12,00$

REPÈRES. Essais en éducation, no 14, (1991). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 200 pages.

Étude exploratoire de la communication entre l'école et les parents d'enfants mésadaptés socio-affectifs. Michelle COMEAU, Georgette GOUPIL et Nicole PILON - L'auto-portrait culturel. Un outil de travail pour la formation des enseignants appelés à intervenir en milieu pluri-ethnique. Mona DITISHEIM - L'enseignement et l'apprentissage du français oral soutenu à l'école primaire. Gilles GAGNÉ, Louis LAURENCELLE, Roger LAZURE et Luc OSTIGUY - Un environnement pédagogique pour apprendre: Le modèle allostérique. A. GIORDAN et Yves GIRAULT - L'éducation multiculturelle au Canada: Politiques et pratiques. Claude LESSARD et Manuel CRESPO.
16,00$

ACTES DE COLLOQUE

Dans cette collection, paraissent les actes de colloques organisés par la Faculté et ses professeurs sur des sujets d'intérêt public ou plus spécialisés.

BIBEAU, Gilles et collaborateurs (réd.) (1985). La qualité en éducation: enjeux et perspectives. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 359 pages.

17,00$

BRASSARD, André (réd.) (1987). Le développement des champs d'application de l'administration: le cas de l'administration de l'éducation. Actes du colloque, tenu à Montréal le 15 mai 1986 lors du Congrès de l'ACFAS. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 001, Université de Montréal, 166 pages.

Épuisé

BRUNET, Luc (1986). Problématique de la recherche institutionnelle et comportement organisationnel. *Compte rendu symposium* Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 84 pages.

5,00$

FORTIN, Nicole et LECLERC, Jean-Marc (1988). Les mots. Le feed-back comme moyen de formation dans les stages. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation et du Service pédagogique de l'Université de Montréal. Guide de l'intervenant, 42 pages et vidéo.

Guide seulement - 5,00$
Guide et vidéo - 50,00$

GAGNÉ, Gilles et SAINT-JACQUES, Diane (réd.) (1988). Pour l'avancement de la recherche en éducation. Actes des Journées de la recherche et des grades supérieurs à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal tenues du 24 au 26 septembre 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 003, Université de Montréal, 227 pages.

14,00$

NONNON, Pierre et VIVET, Martial (réd.), avec la collaboration de Paul d'Amour (1991). Robotique pédagogique. Actes du IIe Congrès international, tenu à Montréal du 22 au 24 août 1990. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 004, Université de Montréal, 362 pages.

27,00$

PRIX JEANNE-GRÉGOIRE

Le but de cette collection consiste à publier une fois par année, sous forme de volume, le texte de la meilleure thèse de doctorat soutenue à la Faculté des sciences de l'éducation. Les thèses sont évaluées par un jury sur la base de leur valeur scientifique.

DIONNE, Jean J. (1987). Vers un renouvellement de la formation et du perfectionnement des maîtres du primaire: Le problème de la didactique des mathématiques. Thèse de doctorat, 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 353 pages.

19,00$

DUPONT, Chantal (1984). Reconstruction par les enfants de six à neuf ans de messages filmiques à structure ouverte ou fermée. Thèse de doctorat, 1983. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 340 pages.

Épuisé

FORTIN, Jean-Louis (1982). L'impact de la formation universitaire sur les modes de pratique dentaire. Thèse de doctorat, 1982. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 387 pages.

18,00$

LAHAYE, Louise (1988). La scolarisation au Bénin: étude des cheminements scolaires et des rapports à la scolarisation des élèves du secondaire. Thèse de doctorat, 1987. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 382 pages.

22,00$

LALANDE, Jean-Pierre (1991). Élaboration d'un modèle théorique de l'apprentissage de l'orthographe lexicale au primaire. Thèse de doctorat, 1988. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 364 pages.

27,00$

MERROUNI, Mekki (1981). Le Collège musulman de Fès. Thèse de doctorat, 1981. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 390 pages.

18,00$

NANTAIS, Nicole (1991). La mini-entrevue: un outil d'évaluation de la compréhension mathématique au primaire. Thèse de doctorat, 1989. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 394 pages.

30,00$

TÉJI, Justin (1986). Gestion de la contraction financière dans les organisations universitaires. Thèse de doctorat, 1985. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 338 pages.

17,00$

WATTERS, Jean (1985). Fonctions et tâches des intervenants en formation par téléconférence. Thèse de doctorat, 1984. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 205 pages.

Épuisé

COLLECTION SPÉCIALE

Cette collection, créée en 1990 à l'occasion du 25e anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation, sera consacrée particulièrement à l'historique de la Faculté et aux événements spéciaux la concernant.

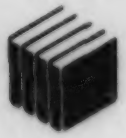
CRÉPEAU, Gustave (1990). La Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal - Profil historique. Collection spéciale HIS 001, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 194 pages.

12,00$

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION (1991). Échos du 25e anniversaire - 1965-1990 - Ouvrage collectif. Collection spéciale HIS 002, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Tome I - 196 pages **16,00$**

Tome II - 320 pages **25,00$**



LES PUBLICATIONS DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

TOME 1

Préface - Monsieur Michel Trahan

Le professionnalisme en éducation

Besoins actuels et futurs en formation

La place de la didactique dans la formation des maîtres

La reconnaissance des acquis en français écrit au collégial : enjeux et procédures

TOME 2

Les programmes facultaires de formation initiale des enseignants - Les défis des années 90

Pratique et formation pratique

HB-002